

Popescu-Willigmann, Silvester [Hrsg.]; Ebbeler, Stefanie [Hrsg.]; Remmele, Bernd [Hrsg.]
Erstorientierung für Geflüchtete. Eine Handreichung aus der Praxis Sozialer Arbeit

Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2019, 352 S.



Quellenangabe/ Reference:

Popescu-Willigmann, Silvester [Hrsg.]; Ebbeler, Stefanie [Hrsg.]; Remmele, Bernd [Hrsg.]:
Erstorientierung für Geflüchtete. Eine Handreichung aus der Praxis Sozialer Arbeit. Opladen ; Berlin
; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2019, 352 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-160904 - DOI:
10.25656/01:16090

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-160904>

<https://doi.org/10.25656/01:16090>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich
machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes
anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm
festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw.
Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit
denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and
alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the
manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents
must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable
license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@diipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Silvester Popescu-Willigmann
Stefanie Ebbeler
Bernd Remmele (Hrsg.)

Erstorientierung für Geflüchtete

Eine Handreichung
aus der Praxis Sozialer Arbeit



Verlag Barbara Budrich



Erstorientierung für Geflüchtete

Silvester Popescu-Willigmann
Stefanie Ebbeler
Bernd Remmele (Hrsg.)

Erstorientierung für Geflüchtete

Eine Handreichung aus
der Praxis Sozialer Arbeit

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2019

Diese Publikation entstand im Rahmen des Projekts „Hamburger Orientierungsprogramm: Perspektiven im Einwanderungsland“ (HO:PE) des Flüchtlingszentrums Hamburg (www.fz-hh.de). Gefördert durch die Europäische Union und durch die Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration. Dieses Projekt wurde aus Mitteln des Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds kofinanziert.



Europäische Union



HO:PE

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2019 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742232>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2232-7 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1262-5 (eBook)
DOI 10.3224/84742232

Druck: paper & tinta, Warschau

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: www.istock.com

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	7
<i>Nicolai Panke</i>	
Prolog: Erstorientierung für Geflüchtete – eine Handreichung	11
<i>Silvester Popescu-Willigmann und Stefanie Ebbeler</i>	
I Erstorientierung für Geflüchtete: Eine Orientierung	31
1 Ziele, Rahmen und Konzepte der Erstorientierung aus pädagogischer Sicht.....	33
<i>Simone Kattwinkel und Moritz Petzi</i>	
2 Empowerment-Potenzial von Erstorientierung.....	55
<i>Moritz Petzi</i>	
3 Angebotsformen und Anbieterstrukturen für Erstorientierung.....	71
<i>Lena Raimbault</i>	
II Best Practice: Erstorientierung im Projekt HO:PE	93
4 Erstorientierung für erwachsene Geflüchtete: Basistrainings.....	95
<i>Stefanie Ebbeler</i>	
5 Erstorientierung für erwachsene Geflüchtete: Vertiefungstrainings	117
<i>Jacqueline Guèye</i>	
6 Erstorientierung für erwachsene Geflüchtete: Didaktik der Vertiefungstrainings aus Sicht einer Lehrkraft.....	145
<i>Susanne Hartmann-Olpak</i>	

7	Erstorientierung für minderjährige Geflüchtete.....	169
	<i>Sara Abiri</i>	
8	Orientierungswissen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.....	189
	<i>Stefanie Bauerschaper</i>	
9	Lessons Learnt: Best-Practice-Anregungen aus dem Projekt HO:PE.....	209
	<i>Bernd Remmele, Stefanie Ebbeler und Silvester Popescu-Willigmann</i>	
III	Kontexte und Grundlagen der Bildungsarbeit mit Geflüchteten.....	223
10	Adaption des Sozialraumes für die Soziale Arbeit mit Geflüchteten.....	225
	<i>Simone Kattwinkel, Moritz Petzi und Christopher Wein</i>	
11	Nutzbarmachung und Aktivierung des Sozialraumes für die Erstorientierung.....	247
	<i>Moritz Petzi und Christopher Wein</i>	
12	Didaktische und methodische Grundlagen.....	267
	<i>Silvester Popescu-Willigmann</i>	
IV	Autorinnen, Autoren und Projektmitarbeitende.....	345

Geleitwort

Nicolai Panke

Das Jahr 2015 war das Jahr, in dem bislang mit Abstand am meisten Flüchtlinge, MigrantInnen und schutzsuchende Menschen in Hamburg ankamen: über 40.000. Über die Hälfte von ihnen – 22.000 – blieben in Hamburg, um einen Asylantrag zu stellen oder eine andere Form des Aufenthaltsrechts zu erlangen (BASFI o. J.). Ihre Flucht oder Migration war zunächst zu Ende, nicht selten eher zufällig in Hamburg und nicht anderswo.

So groß diese Zahl sich zunächst anhören mag, so klein ist sie doch im Verhältnis zu den ca. 65 Millionen Menschen, die nach den Zahlen des UN-Hochkommissariats für Flüchtlinge weltweit auf der Flucht sind. Dabei stammt diese Zahl schon von Ende 2016, inzwischen dürfte sie angesichts der unerträglichen Lebensumstände in vielen Regionen der Welt noch größer geworden sein. Die Hälfte der Flüchtlinge ist unter 18 Jahre alt (UNHCR o. J.). In Deutschland werden dagegen inzwischen deutlich weniger Flüchtlinge aufgenommen. Im Jahr 2017 waren es in Hamburg nur noch 5.408 (BASFI o. J.). Das sind so viele, wie weltweit ungefähr alle fünf Stunden zu neuen Flüchtlingen werden.

Ihre Flucht- und Migrationsgründe sind dabei so unterschiedlich wie die Länder und Gesellschaften, aus denen sie kommen. Bewaffnete Konflikte und politische Krisen gehören jedoch maßgeblich dazu. Weltweit 20 Kriege und 385 Konflikte hat das Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung im vergangenen Jahr gezählt (HIIK 2018). Sie betreffen oft Millionen Menschen direkt oder indirekt. Den Großteil der gewaltsamen Konflikte sowie die Hälfte aller Kriege weltweit registrierten die Forscher in Afrika südlich der Sahara. Von ihnen nehmen wir in Deutschland kaum Notiz, und Flüchtlinge aus diesen Ländern kommen nur in vergleichsweise geringer Zahl nach Europa.

Andere Fluchtgründe sind weniger präzise messbar, aber ebenso gewaltig. Politische Instabilität, endemische Korruption und Rechtlosigkeit sind Alltag in vielen Ländern. Sie verursachen Perspektivlosigkeit, besonders unter jüngeren Menschen. Wo Eliten sich mit Gewalt an der Macht halten, wo Medien nicht frei berichten können, wo Behörden willkürlich verfahren, wo Recht und Gesetz nur auf dem Papier existieren, wo Kriminalität den Alltag beherrscht, wo ausbeuterische Arbeitsverhältnisse die Gesundheit von Erwachsenen und Kindern ruinieren, wo Bildungschancen einer kleinen Minderheit vorbehalten sind, können sich Menschen kein Leben aufbauen. Wo jeder Mensch Gewalt, Ungerechtigkeit und Willkür regelmäßig selbst erlebt, sehen

viele keinen Sinn darin, ihren Tatendrang, ihre Kenntnisse und ihre geringen Mittel in ihre Zukunft zu investieren.

Die Veränderungen des Weltklimas kommen als neue Fluchtursachen vermehrt hinzu. Sie haben in vielen Regionen dramatischere Auswirkungen als bei uns in Mitteleuropa. Manche ohnehin instabilen, lokalen Wirtschaftssysteme fußen auf einzelnen Faktoren, deren Wegfall das ganze System zusammenbrechen lässt. So lässt z. B. eine minimale, klimabedingte Veränderung der Meeresströme die Fischpopulationen wegziehen und nimmt Fischern, ihren Familien und den weiterverarbeitenden und handelnden Wirtschaftszweigen an afrikanischen oder asiatischen Küsten ihre Lebensgrundlage. Der Temperaturwandel hat auch schleichende, aber stete Auswirkungen auf die Fauna und Flora des Landes. Wo Dürre herrscht, finden viele Bauern- und Viehzüchterfamilien ihr ohnehin schon karges Auskommen nicht mehr. Die weltweite Umweltverschmutzung zu Lande, zu Wasser und in der Luft tut ihr Übriges.

Vielen Flüchtlingen und MigrantInnen ist gemein, dass sie für sich selbst mehrere der oben aufgeführten Fluchtursachen aufzählen würden. Unterschiedliche Ursachen kommen meist zusammen, auch wenn sie scheinbar nicht zusammenhängen. Aber klimatische Veränderungen können z. B. die Konkurrenz um knappe Ressourcen verstärken und Konflikte schüren oder verschärfen.

Genauso verschieden wie die Fluchtursachen für die Einzelne und den Einzelnen sind, sind die Gesellschaften, aus denen die Menschen kommen. So unterschiedlich sind die gesellschaftliche Rollenverteilung, die Lebensstandards, die tradierten Erfahrungen und das erworbene Wissen, die Rolle und Auslegung der verschiedenen Religionen, die kulturellen Umgebungen, die Sprachen, die Bildung, die Zwänge und Prägungen. Die zehn Herkunftsländer, aus denen die meisten 2017 in Deutschland aufgenommenen Flüchtlinge kommen, sind Syrien, Irak, Afghanistan, Eritrea, Iran, Türkei, Nigeria, Somalia, die Russische Föderation und Guinea (BAMF 2018). Die Menschen aus diesen Ländern und aus den vielen Dutzend anderen Herkunftsländern sind sich auch untereinander fremd. Aber auch innerhalb der Herkunftsländer gibt es oft sehr große regionale, ethnische, sprachliche, wirtschaftliche und kulturelle Unterschiede, so dass nationale Identitäten manchmal wenig ausgeprägt sind. Insofern ist die zusammenfassende Bezeichnung der zu uns Kommenden als ‚die Flüchtlinge‘ irreführend, denn sie suggeriert, dass die Menschen einer Gruppe angehörten.

Aber eines haben dennoch all diese Menschen gemein: Sie wollen die Bedrohungen und Probleme in ihren Herkunftsländern hinter sich lassen, sie wollen sich einbringen, lernen, mit ihren Köpfen und ihren Händen für sich selbst und ihre Kinder eine Zukunft aufbauen, etwas erschaffen, wie sie es gerade können. In ihrer Motivation, ihr Leben zu gestalten, liegt die große Chance für ein Land wie Deutschland.

Diejenigen, die schon hier sind, also wir alle, sollten die Neuankommenden darin unterstützen, sich zurecht zu finden. Denn Menschen, die als Zuwandernde oder Schutzsuchende in Hamburg wie anderswo in Deutschland ankommen, kommen oft in eine für sie ganz neue Umgebung. Sie kennen Hamburg, Deutschland oder sogar Europa manchmal nur von kurzen, früheren Aufenthalten; sehr viele waren noch nie hier und haben entsprechend wenig realistische Vorstellungen von Deutschland.

Sofort nach ihrer Ankunft sind sie gefordert, sich zu orientieren und den Alltag mit seinen Abläufen und Prozessen zu verstehen. Sehr schnell müssen sie auch unsere Gesellschaft kennenlernen und ihren Platz suchen und finden. Sie müssen Regeln und Konventionen lernen und verstehen, sie müssen Zusammenhänge entdecken und Schlussfolgerungen ziehen. Sie müssen sicher Geglaubtes über Bord werfen und scheinbar Widersprüchliches annehmen. Das alles ohne geregelten Ablauf, ohne Anleitung und manchmal drei Schritte vor und zwei zurück. Dieses ‚sich integrieren‘ hat viele Facetten; manches fällt einigen leicht, anderes ist für sie nicht immer nachvollziehbar, widersprüchlich oder unverständlich. Aus den vielen kleinen und großen Erfahrungen, Informationen und Lerninhalten, Erlebnissen und Beobachtungen setzt sich langsam ein Mosaik zusammen, das ein Bild ergeben wird. Je schneller ein Bild erkennbar wird, desto schneller findet jede und jeder einen Platz in unserer Gesellschaft. In jedem Fall gelingt es nur, wenn alle auf einander zugehen. Dies ist im Übrigen auch für uns eine gute Gelegenheit, unsere gesellschaftlichen Werte und Normen zu überprüfen und gegebenenfalls neu zu bewerten.

Den Grundstein für diese Integration zu legen, dazu hat das Projekt HO:PE des Flüchtlingszentrums Hamburg einen Beitrag geleistet. In der wichtigen Phase des Ankommens in Hamburg, noch bevor überhaupt Integrationsmaßnahmen greifen, wurde in dem Projekt Wissen über Erstorientierung geboten, zu Empowerment für viele Menschen beigetragen und die Zivilgesellschaft darin bestärkt, integrationsfördernde Strukturen auszubauen. Gleichzeitig bietet es fundierte und mit wissenschaftlich validen Methoden gewonnene Erkenntnisse darüber, wie das Ankommen und das sich Orientieren verlaufen, welchen Regelmäßigkeiten und Mechanismen es unterworfen ist und wie es möglichst vorteilhaft gestaltet und beeinflusst werden kann.

In diesem Band fließen die im HO:PE-Projekt gewonnenen Erkenntnisse zusammen und werden als praktisch nutzbare Hilfestellung zur Verfügung gestellt. Die AutorInnen laden alle Interessierten – die Fachcommunity genauso wie interessierte BürgerInnen – ein, zu diskutieren und zu reflektieren, ggf. eigenes Handeln zu verifizieren oder zu adaptieren, in jedem Fall aber selbst zu schaffen und diejenigen, die jetzt und später neu an welchem Ort auch immer ankommen, in ihrer Erstorientierung zu unterstützen, damit sie selbstverantwortlich ihre ersten Schritte in der neuen Stadt gehen können.

Aller Wahrscheinlichkeit nach werden Migration und Mobilität weltweit weiter zunehmen. Die Welt ist global. Wir sollten uns deshalb den Aufgaben der Migration zuversichtlich und tatkräftig stellen, denn sie wird uns in vielerlei Hinsicht bereichern.

Hamburg, im Mai 2018

Nicolai Panke

Geschäftsführer Flüchtlingszentrum Hamburg
(Zentrale Information und Beratung für Flüchtlinge gGmbH)

Quellenverzeichnis

Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration der Freien und Hansestadt Hamburg (BASFI) (o. J.): Daten zur Zuwanderung. https://www.hamburg.de/fluechtlinge-daten-fakten#anker_2 (26.05.2018).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2018): Schlüsselzahlen Asyl 2017. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/flyer-schluesselfzahlen-asyl-2017.pdf?__blob=publicationFile (26.05.2018).

Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung (HIIK) (2018): Konfliktbarometer 2017. <https://hiik.de/2018/02/28/konfliktbarometer-2017/> (26.05.2018).

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (o. J.): Figures at a Glance. <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> (26.05.2018).

Prolog: Erstorientierung für Geflüchtete – eine Handreichung

Silvester Popescu-Willigmann und Stefanie Ebbeler

1	Einleitung.....	11
2	Die vorliegende Handreichung.....	13
3	Das Projekt „Hamburger Orientierungsprogramm: Perspektiven im Einwanderungsland“ (HO:PE).....	18
3.1	Hintergrund des Projekts und Zielgruppen von HO:PE.....	18
3.2	Zielsetzung des Projekts und der Teilmaßnahmen.....	20
3.2.1	Übergeordnete Projektziele.....	20
3.2.2	Ziele der Maßnahmenbereiche.....	21
3.3	Maßnahmenbereiche in HO:PE.....	23
3.4	Evaluation.....	25
3.5	Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an sich verändernde Rahmenbedingungen.....	27
4	Danksagung der Herausgeberin und der Herausgeber.....	28
5	Quellenverzeichnis.....	30

1 Einleitung

This anthology is both a result and a product of the project “Hamburger Orientierungsprogramm: Perspektiven im Einwanderungsland” (HO:PE) of the “Flüchtlingszentrum Hamburg” (Refugee Centre Hamburg, operated by the NPO and NGO “Zentrale Information und Beratung für Flüchtlinge gGmbH”). The project, co-funded by the European Union and the Free and Hanseatic City of Hamburg, ran for three years from mid-2015 to mid-2018 with the aim of effectively realising the initial orientation and empowerment of refugees in several dimensions: directly in the form of pedagogical and social work interactions with refugees as the addressees of the immediate measures, and, moreover, to be supported by improving the support structures for refugees. Through ‘empowerment’ of support structures and supporting people, the latter approach has effects that go beyond the direct support measures in terms of time and location. In this context, this anthology was also produced, which, in addition to a symposium in Hamburg on 1 June 2018, aims to achieve a practice-relevant educational effect through the diffusion of knowledge and findings.

The anthology is a *result* of the project activity, because it publishes – among other – important findings from the project and because the authors have advanced their knowledge of initial orientation through their interaction in the HO:PE project. This book is also a *product* of the HO:PE project, as it was intended as an essential project result from the very beginning and this theoretically sound and practically oriented work would not have been created without the HO:PE project.

This prologue defines the frame of the anthology: In the second chapter, the authors introduce the book as co-editors, trace its objective, the concept and the structure of the volume and briefly provide orientation through its twelve articles so that the reader receives a guide through the volume. In the third chapter, the key points of the HO:PE project are presented. This knowledge contextualizes the contributions of the second part of the book, which are directly related to HO:PE, and supports the deeper comprehensibility of the procedures presented there; at the same time it offers a good overview of the goals, structures and processes of an innovative EU-funded project of social work. Finally, in the fourth chapter, the team of editors would like to thank persons and institutions who have contributed to the success of the HO:PE project and of this volume.

Der vorliegende Sammelband ist sowohl Ergebnis als auch Produkt des Projekts „Hamburger Orientierungsprogramm: Perspektiven im Einwanderungsland“ (HO:PE) des Flüchtlingszentrums Hamburg, das als gemeinnützige Nichtregierungsorganisation Zentrale Information und Beratung für Flüchtlinge gGmbH firmiert. Das von der Europäischen Union und der Freien und Hansestadt Hamburg kofinanzierte Projekt lief drei Jahre von Mitte 2015 bis Mitte 2018. In mehreren Dimensionen zielte das Projekt auf die wirkungsvolle Realisierung von Erstorientierung und Empowerment Geflüchteter: *unmittelbar* in Form von pädagogischen und sozialarbeiterischen Interaktionen mit Geflüchteten als Adressatinnen und Adressaten der unmittelbar greifenden Maßnahmen, und darüber hinaus *mittelbar* durch Verbesserung der Unterstützungsstrukturen für Geflüchtete. Letzterer Ansatz zeitigt durch ‚Empowerment‘ von Unterstützungsstrukturen und unterstützenden Menschen zeitlich und örtlich über die direkten Fördermaßnahmen hinausreichende Wirkungen. So ist dieser Sammelband entstanden, der durch die Verbreitung von Wissen und Erkenntnissen praxisrelevante Bildungswirkung erzielen will; ebenso wie eine Fachtagung, die im Rahmen von HO:PE am 1. Juni 2018 in Hamburg durchgeführt wurde.

Der Sammelband ist ein *Ergebnis* der Projektstätigkeit, weil er unter anderem wesentliche Erkenntnisse aus dem Projekt veröffentlicht und außerdem, weil die Autorinnen und Autoren ihr Wissen über Erstorientierung in verschiedenem Ausmaß durch ihre Wirkung und durch ihr Zusammenwirken im

HO:PE-Projekt erschlossen, weiterentwickelt oder neu definiert haben. Das Buch ist ebenfalls ein *Produkt* des HO:PE-Projekts, da es als wesentliches Projektergebnis dem HO:PE-Konzept inhärent war und diese theoretisch fundierte wie praktisch ausgerichtete Publikation ohne das HO:PE-Projekt nicht entstanden wäre.

Dieser Prolog steckt den Rahmen des Sammelbandes ab: Im zweiten Kapitel führen die Autorin und der Autor als Mitherausgebende in das Buch ein, zeichnen dessen Zielsetzung, das inhaltliche Konzept und die Struktur des Bandes nach und orientieren in aller Kürze durch die zwölf fachlichen Beiträge, damit die Leserin und der Leser eine Wegleitung durch das Werk erhalten. Im dritten Kapitel wird das Projekt HO:PE in seinen wesentlichen Eckpunkten vorgestellt. Dieses Wissen kontextualisiert die auf HO:PE unmittelbar bezogenen Beiträge des zweiten Buchteils und unterstützt die vertiefte Nachvollziehbarkeit der dort vorgestellten Vorgehensweisen; zugleich bietet es einen guten Überblick über Ziele, Strukturen und Prozesse eines innovativen EU-geförderten Projektes Sozialer Arbeit. Schließlich bedanken sich die Herausgeberin und die Herausgeber im vierten Kapitel bei Personen und Institutionen, die wesentlich zum Gelingen des Projekts und dieses Bandes beigetragen haben.

2 Die vorliegende Handreichung

Willkommen bei der Lektüre von „Erstorientierung für Geflüchtete“. Dieser Band richtet sich an eine breite Zielgruppe, und zwar an:

- Menschen aus der Beratungs- und Unterstützungspraxis für Geflüchtete und aus dem Integrationsbereich
- Expertinnen und Experten aus dem Bildungsbereich
- Gestalterinnen und Gestalter sowie Expertinnen und Experten in Politik und Verwaltung
- Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Lehrende und Studierende der Sozialen Arbeit, in den Sozialwissenschaften, in Pädagogik und Erziehungswissenschaften
- Sozial engagierte haupt- und ehrenamtliche Menschen

Das Konzept von ‚Erstorientierung‘ ist eine recht neue Erscheinung in der deutschsprachigen Literatur, die auch in der Praxis Sozialer Arbeit nicht weitläufig verankert ist. Mit dieser Publikation wird ein Beitrag zur Entwicklung und Reflexion fachlicher Standards im Bereich der Erstorientierung für Geflüchtete geleistet. Aus einer *praktischen* und auch aus einer *theoretischen*

Perspektive wird der bedeutungs- und intentionsreiche Komplex ‚Erstorientierung‘ behandelt: er wird theoretisch hergeleitet, begründet und akzentuiert sowie praktisch greifbar gemacht und illustriert. Es werden Fragen aus der Sozialen Arbeit sowie interkulturelle, pädagogische und bildungsplanungsrelevante Aspekte der Erstorientierung behandelt.

Der Untertitel dieses Bandes kann wörtlich verstanden werden: Als „Handreichung“ will das Werk sich in den Kanon der Fachliteratur einordnen und zum Diskurs innerhalb von sowie zwischen Praxis und Wissenschaft beitragen. Das Buch „Erstorientierung für Geflüchtete“ orientiert sich an der Nutzung in der Praxis, es will Ideengeber sein, Impulse setzen und zur Nachahmung oder Anleihe in der Erstorientierungs-, Bildungs- und Projektarbeit für Geflüchtete anregen. Die projektspezifischen Erkenntnisse zu Erstorientierung, zum Sinn und Zweck, vor allem zur Art der Umsetzung, werden mit der Leserin und dem Leser Bekanntem kontrastiert, gängige Praxen werden hinterfragt, bestätigt oder auch ergänzt. Da die Autorinnen und Autoren ihre Erörterungen aus einer fachlichen Perspektive präsentieren, sind die Anregungen frei von einem bestimmten örtlichen Kontext zu verstehen. Denn obwohl der Bedarf an Erstorientierungsarbeit sowie die Umsetzung von Ideen stark von den Umständen vor Ort abhängen, bestimmen diese örtlichen Gegebenheiten, Akteure, Infrastruktur und sozialräumliche Realitäten mehr das ‚Womit‘ und ‚Worüber‘ sowie das operative ‚Wie‘; nicht jedoch das ‚Ob‘ und ‚Wozu‘ oder das generelle, das pädagogisch motivierte ‚Wie‘. Das Wissen in diesem Band ist daher generalisierbar, kann und soll in andere Kontexte transferiert werden.

Die Autorinnen und Autoren der Beiträge haben verschiedene Stränge im Projekt HO:PE verantwortet und vielfältige Aufgaben darin erfüllt, und dies nicht allein, für sich, sondern in der Regel immer im Austausch und in gemeinsamer Entwicklung und Durchführung mit anderen, auch projektexternen, Protagonistinnen und Protagonisten für Erstorientierung. Die Erfahrungen, die die Autorinnen und Autoren in ihren Beiträgen teilen, sind daher kollektiv gewonnene Erkenntnisse, die durch die Brille der fachlich für bestimmte Bereiche im HO:PE-Projekt Verantwortlichen gebündelt und multiperspektivisch aufbereitet in diesem Buch präsentiert werden. Die Autorinnen und Autoren explizieren in den Beiträgen also ein Stück weit kollektive Erfahrung zu Erstorientierung.

So profitiert dieser Sammelband von der Vielfalt an Wissen und Erfahrungen, die in den Beiträgen für das lesende Publikum verwertbar gemacht sind. Das vorliegende Buch „Erstorientierung für Geflüchtete“ gewinnt durch die verschiedenen disziplinären Hintergründe und die vielseitigen fachlichen Erfahrungen seiner Autorinnen und Autoren. Durch den gemeinsamen Prozess, durch den viele der Beitragenden in dem für die Soziale Arbeit sowie die Flüchtlingshilfe innovativen HO:PE-Projekt gegangen sind, hat sich ein

einzigartiger Fundus an Wissen und Erfahrungen zu Erstorientierung entwickelt, der die Beiträge in diesem Band bereichert.

Das Buch ist in drei inhaltliche Bereiche aufgeteilt, nämlich (1) Teil I: „Erstorientierung für Geflüchtete: Eine Orientierung“, (2) Teil II: Best Practice: Erstorientierung im Projekt HO:PE“ und (3) Teil III: „Kontexte und Grundlagen der Bildungsarbeit mit Geflüchteten“.

(1) Teil I: „Erstorientierung für Geflüchtete: Eine Orientierung“

Die Beiträge im ersten Buchteil führen aus einer theoretischen Perspektive an das Konzept von Erstorientierung heran und verorten das Projekt HO:PE mit seinen Praxismaßnahmen innerhalb der bestehenden staatlichen und nicht-staatlichen Integrationsstrukturen. So wird versucht, eine Annäherung an eine pädagogische Auffassung von Erstorientierung zu formulieren, den Rahmen der Möglichkeiten aufzuzeigen, was mit Erstorientierung erreicht werden kann und einen Überblick zu bieten, welche Praxen von Erstorientierungsarbeit gegenwärtig bereits existieren.

Beitrag 1: *Simone Kattwinkel* und *Moritz Petzi* beleuchten in ihrem Beitrag Ziele, Rahmen und Konzepte der Erstorientierung aus einer pädagogischen Sicht. Ihre Ausführungen sind auch eine Antwort auf den Umstand, dass eine über die verschiedenen damit befassten Disziplinen, Anwendungsbereiche und Handlungsfelder gültige Definition von Erstorientierung nicht besteht, was der gesellschaftlichen, politischen und individuellen Bedeutung dieses Bereichs in keiner Weise gerecht wird.

Beitrag 2: *Moritz Petzi* formuliert anschließend eine Synthese mehrerer theoretischer Erklärungsansätze für Erstorientierung und zeigt, dass neben dem Erwerb von Erstorientierungswissen und der Aneignung von Handlungsfähigkeit viel Empowerment-Potenzial im Konzept der Erstorientierung steckt. In diesem Zusammenhang widmet er sich auch der grundlegenden Frage, was Erstorientierung überhaupt ist, um festzustellen, dass sie als Lern- und Bildungsprozess eine hohe Bedeutung für die identifikative Selbstverortung des Einzelnen besitzt.

Beitrag 3: *Lena Raimbault* schließt den einleitenden Buchteil mit einer Darstellung der im Erstorientierungsbereich existierenden Angebotsformen und Anbieterstrukturen ab. Ihr Beitrag bietet damit eine Orientierung in der vielfältigen Praxis der Erstorientierung, macht diesen Bildungsbereich durch eine Diskussion von Vor- und Nachteilen fassbar und zeigt Desiderate in der Angebotsvielfalt, -verfügbarkeit und -gestaltung auf.

(2) Teil II: „Best Practice: Erstorientierung im Projekt HO:PE“

Der zweite Buchteil befasst sich ausführlich mit den Bedingungen, Prozessen und Ergebnissen sowie mit den Evaluationserkenntnissen aus dem Projekt HO:PE. Dessen Maßnahmenbereiche werden mit einem besonderen Blick auf ihre Erfolgsfaktoren für Erstorientierung vorgestellt und ebenso die zentralen

Erkenntnisse reflektiert. Der Buchteil schließt mit einem zusammenfassenden Beitrag über die ‚Lessons Learnt‘ aus drei Jahren vielschichtiger hauptamtlicher Erstorientierungspraxis.

Beitrag 4: *Stefanie Ebbeler* eröffnet diesen Teil der theoretisch untermauerten Erfahrungsberichte mit einer Vorstellung der Ziele, des Konzepts, der Organisation und Evaluation der Gruppenveranstaltung „Basistraining“, die als Informationsveranstaltung Erstorientierungswissen für größere Kohorten von Teilnehmenden bot. Neben einer Reflexion der Herausforderungen, die dem Projektteam bei der Durchführung begegneten, identifiziert die Autorin Erfolgsfaktoren für Gruppenveranstaltungen der Erstorientierung.

Beitrag 5: *Jacqueline Guèye* beschreibt die über mehrere Wochen dauernde, fundiert auf Erstorientierungswissen und Handlungsfähigkeit im Sozialraum ausgerichtete Gruppenmaßnahme „Vertiefungstraining“. Diese Maßnahme richtete sich an verschiedene Zielgruppen und beruhte auf einem eigenen und über die Projektlaufzeit laufend weiterentwickelten Curriculum. Die Vertiefungstrainings standen unter dem Leitmotiv des Empowerments der Teilnehmenden, sodass die Autorin diesem Aspekt sowie den Gelingensfaktoren für eine empowermentförderliche Erstorientierung besonderes Augenmerk schenkt.

Beitrag 6: *Susanne Hartmann-Olpak* beschreibt die Didaktik der Vertiefungstrainings theoretisch fundiert und besonders anschaulich aus Sicht einer Lehrkraft. Sie beschreibt die didaktischen Bedingungsfelder sowie die jeder Bildungsmaßnahme zugrundeliegenden Restriktionen und formuliert Maximen einer nachhaltigen Pädagogik, die – aufbauend auf einer offenen und respektvollen Haltung – Erstorientierungslernen, Sprachaneignung und Teilnehmendenstärkung herbeiführen. Beispiele für einzelne Kurstage runden das vorgestellte Handlungsrepertoire der Lehrkraft ab.

Beitrag 7: *Sara Abiri* widmet sich den Erstorientierungsbedarfen unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge (umF). Schulpflichtig und ohne Familie impliziert Erstorientierung für die Jugendlichen tiefgreifende Auswirkungen. Trotz zahlreicher staatlicher und zivilgesellschaftlicher Angebote benötigen sie solche Unterstützung, die Stabilität und Verlässlichkeit vermitteln. Dies legen die vorgestellten Ergebnisse einer im Projekt durchgeführten Erhebung nahe. Ferner konstatiert die Autorin, dass die Ausrichtung von Angeboten auf umF einen aus pädagogischer Sicht nicht gerechtfertigten Ausschluss anderer Gruppen von Unterstützung bedingt.

Beitrag 8: *Stefanie Bauerschaper* betrachtet die Bedeutung ehrenamtlich Tätiger für die Arbeit der Flüchtlingshilfe sowie die Qualifizierung von Menschen, die sich freiwillig engagieren. Sie stellt hierauf aufbauend das Konzept und die Module der MultiplikatorInnen-Schulung im HO:PE-Projekt vor und diskutiert Grundsätze sowie Risiken des Einsatzes Ehrenamtlicher in der Flüchtlingshilfe, reflektiert Chancen und Risiken und schlussfolgert den Bedarf an Orientierungswissen für diesen Adressatenkreis.

Beitrag 9: *Bernd Remmele, Stefanie Ebbeler und Silvester Popescu-Willigmann* präsentieren die aus einer Qualitätssteuerungsperspektive wesentlichen Erkenntnisse, die in der begleitenden Evaluation des Projektes HO:PE gewonnen wurden. Der Fokus ihres Beitrags liegt auf der Praxis Sozialer Arbeit und von Bildungsarbeit, sodass sie die Erkenntnisse als Hilfsmittel für Anbieter und Gestalter von Erstorientierungsmaßnahmen formulieren. Von den struktur- und prozessbezogenen Erfahrungsdimensionen können auch Projekte und Aktivitäten Anleihe nehmen, die nicht im Erstorientierungsbereich, dafür aber in der Sozialen Arbeit, der Bildung und der Integration verortet sind.

(3) Teil III: „Kontext und Grundlagen der Bildungsarbeit mit Geflüchteten“

Der dritte Buchteil bietet für zwei Themen von theoretisch grundlegender und praktisch übergreifender Bedeutung mit besonders hohem Anschlussgehalt für Erstorientierung für sich stehende, disziplinär ausgerichtete Räume: Zunächst wird das ursprünglich stadtsoziologische Sozialraumkonzept, das mittlerweile integraler Bestandteil der Disziplin Soziale Arbeit ist, aus zwei Perspektiven erörtert und für Erstorientierungskontexte erschlossen. Anschließend und diesen Band abschließend werden Didaktik und Methodik als konstitutive Planungs-, Entscheidungs- und Handlungsdimensionen jeglicher Bildungsarbeit elaboriert.

Beitrag 10: *Simone Kattwinkel, Moritz Petzi und Christopher Wein* erörtern die in den Sozialwissenschaften, in der Raumplanung und in der Pädagogik bedeutsame ‚Raumfrage‘. Sie bieten einen Überblick über das Sozialraumkonzept, mit welchem sie in der Geflüchtetenhilfe Tätige adressieren, wenn sie die Frage nach der „Adaption des Sozialraumes für die Soziale Arbeit mit Geflüchteten“ stellen. Die Vorstellung verschiedener sozialraumorientierter Methoden gestaltet die theoretisch fundierten Ausführungen zugleich besonders praxisnah.

Beitrag 11: *Moritz Petzi und Christopher Wein* führen die Gedanken aus dem vorhergehenden Beitrag weiter und wenden das Konzept und die Methoden sozialraumorientierter Sozialer Arbeit auf die Erstorientierung an. Ihre Ausführungen sind von hervorstehender Bedeutung, da Erstorientierung nur in Bezug auf die Orientierung und Handlungsfähigkeit im neuen Lebensraum, hier: im Sozialraum, gelingen bzw. darauf hin ausgerichtet werden kann. Kompetent sozialraumbezogene Erstorientierungsarbeit ist mit anderen Worten überhaupt relevante Erstorientierungsarbeit mit Wirkpotenzial.

Beitrag 12: *Silvester Popescu-Willigmann* erschließt in seinem umfangreichen Grundlagenbeitrag das Feld der didaktischen und methodischen Konzepte, Kriterien und Verfahren für die intentionale und systematische Planung, Durchführung und Evaluation von unterrichtlichen Bildungssettings. Er stellt ein Repertoire zusammen, das zur Gestaltung pädagogisch ‚wertvoller‘ Bildungsmaßnahmen von Bildungsplanenden und Lehrkräften bekannt

und angewendet werden sollte; dies alles allgemeingültig und zugleich mit Blick auf adressatenorientierte und damit gelingende Erstorientierungsangebote, die in ‚gutem Unterricht‘ münden.

Alle Autorinnen und Autoren am vorliegenden Sammelband werden im letzten Teil des Buches mit einem kurzen Profil, ihren Aufgaben im HO:PE-Projekt und einer Kontaktmöglichkeit vorgestellt.

3 Das Projekt „Hamburger Orientierungsprogramm: Perspektiven im Einwanderungsland“ (HO:PE)

Das „Hamburger Orientierungsprogramm: Perspektiven im Einwanderungsland“ – kurz: HO:PE – war ein Projekt zur Erstorientierung für Geflüchtete. Das Flüchtlingszentrum Hamburg hat das Projekt konzipiert, durchgeführt und mit wissenschaftlicher Unterstützung begleitend und abschließend evaluiert. Als langjährig etablierte Beratungsstelle für Geflüchtete und Menschen mit unsicherem Aufenthalt hat das Flüchtlingszentrum Hamburg vor dem großen Flüchtlingszuzug der Jahre 2015 und 2016 HO:PE bereits als Projekt konzipiert, das darauf zielt, die Wartezeit im Asylverfahren ressourcenorientiert mit den Geflüchteten zu deren Erstorientierung in Deutschland und Hamburg zu nutzen. Mit ihrem Erstorientiert-Sein sollten Teilnehmende dazu befähigt werden, eigenverantwortlich und sachgerecht handeln und ihre Lebensperspektive in Hamburg bzw. Deutschland erschließen zu können. Das Projekt griff besonders den seinerzeit vorausgesehenen Bedarf an Unterstützung beim ‚Ankommen‘ in Deutschland auf, denn die städtischen Betreuungskapazitäten reichten bei weitem nicht aus, um für alle neu zugewanderten Geflüchteten in Hamburg adäquate Angebote der Erstorientierung zu bieten. Diese Lücke konnte nach Einschätzung des Flüchtlingszentrums Hamburg auch nicht in ausreichender Quantität und Qualität durch eher informelle zivilgesellschaftliche Angebote geschlossen werden.

3.1 Hintergrund des Projekts und Zielgruppen von HO:PE

Aus seiner Beratungs- und Projekterfahrung bestand im Flüchtlingszentrum Hamburg das Bewusstsein über die große Bedeutung einer frühzeitigen Aufklärung über Grundlagen und Prozesse des Asylverfahrens und damit zusammenhängende (Aufenthalts-)Perspektiven sowie über lebens- und alltagsbezogene Informationen und Unterstützung für neu eingereiste Geflüchtete. Es waren einerseits die typischen Fragen aus diesen Bereichen, die Menschen, die zur Projektzielgruppe gehörten, in die Beratung führten. Anderer-

seits waren es die sprachlichen Barrieren, die es ihnen erschwerten und teilweise verunmöglichten, ihre Anliegen direkt und ohne ‚sozialarbeiterische‘ Unterstützung zu klären. Hinzu kamen Hemmnisse aufgrund von Diskriminierungserfahrungen und durch mangelndes Selbstvertrauen in eigene Fähigkeiten und Kompetenzen, die häufig in der unbekannten Umgebung verschlimmert wurden.

Das auf diese identifizierte *Bedarfslage* ausgerichtete Projekt HO:PE war auf drei Jahre angelegt, mit einer Laufzeit vom 30.06.2015 bis zum 29.06.2018. Es wurde von der Europäischen Union (Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds, AMIF) und der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration der Freien und Hansestadt Hamburg kofinanziert. Innerhalb der Förderstrukturen des AMIF war HO:PE dem sogenannten „Spezifischen Ziel“ „Stärkung und Weiterentwicklung des Gemeinsamen Europäischen Asylsystems, einschließlich seiner externen Dimensionen“ zuzuordnen und dort auf das sogenannte „Nationale Ziel“ „Aufnahme- und Asylsysteme“ in dem Maßnahmenbereich „Verbesserung der Aufnahmebedingungen und der Information von Antragstellern“ ausgerichtet (BAMF 2014, S. 10-13; Europäisches Parlament und Europäischer Rat 2014, S. 9).

Als Zielgruppen adressierte HO:PE sowohl Geflüchtete (über sogenannte „Direktfördermaßnahmen“) als auch die Aufnahmegesellschaft (über sogenannte „Strukturverbesserungsmaßnahmen“, die sich an Akteure der Zivilgesellschaft richteten). Somit wurden in HO:PE Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen lanciert, um Erstorientierung für Geflüchtete unmittelbar und mittelbar herbeizuführen bzw. zu unterstützen. Alle Maßnahmen waren nah am bzw. unter Einbezug des Sozialraums der Zielgruppenangehörigen ausgerichtet, mit dem weiteren Ziel, die Projektteilnehmenden zu empowern. Der Innovationsanspruch in HO:PE bestand darin, solche Maßnahmen zu entwickeln und in ein pädagogisches Gesamtkonzept einzubetten, die am Ende dem mit der AMIF-Richtlinie harmonisierenden Ziel des Empowerments der Geflüchteten zuträglich wären.

Direktgeförderte Zielgruppe des Projektes waren Drittstaatsangehörige, die Asyl in Deutschland beantragt hatten („Direktgeförderte“). Genauer waren dies gemäß der AMIF-Aufforderung 2014 neu eingereiste Flüchtlinge im Asylverfahren in Hamburg, mit voraussichtlich längerer Aufenthaltsdauer (BAMF 2014, S. 10 f.). Hierzu zählten vor allem Personen mit einer sogenannten „guten Bleibeperspektive“ (BAMF 2017a), also Menschen aus den Ländern Syrien, Iran, Eritrea, Somalia, Irak und Afghanistan (BAMF 2017b, S. 2). Diese Zielgruppenangehörigen hatten den Flüchtlingsstatus oder den subsidiären Schutzstatus beantragt und noch keine endgültige Entscheidung darüber erhalten.

Bei der Konzeption des Projektes wurde Wert darauf gelegt, nicht nur die Bedarfslage der Zielgruppe Geflüchteter adäquat zu berücksichtigen, sondern über die Integration eines erweiterten Adressaten- und Maßnahmenkreises in

das Projekt weitere nachhaltige Effekte zu erzielen, die über die quantitative Erreichung der ‚Kernziel-Gruppe‘ hinausgehen. Entsprechend wurde auch die strukturelle, gesellschaftliche Ebene mitgedacht und hier Impulse gesetzt durch den Einbezug von ehrenamtlich Engagierten einerseits und die Dokumentation und öffentliche Diskussion von evaluierten Projekterkenntnissen (Abschlusstagung und die vorliegende Handreichung) andererseits.

3.2 Zielsetzung des Projekts und der Teilmaßnahmen

Im Folgenden werden die Projektziele samt ihrer Differenzierung und Operationalisierung ausführlicher betrachtet. An dieser Stelle besteht nämlich maßgeblicher Einfluss auf das spätere Gelingen des Projekts im Sinne der Zielerreichung:

HO:PE lagen qualitative und quantitative Ziele zugrunde, die mit dem Zuwendungsbescheid des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge formalisiert und verbindlich wurden. Damit sie durch die konkrete Projektstätigkeit realisiert werden konnten, wurden sie operationalisiert. In HO:PE wurden hierfür übergeordnete Projektziele formuliert und ebenso Ziele für die verschiedenen Maßnahmenbereiche des Projekts.

Die *übergeordneten Projektziele* definierten zum einen die qualitativen Ansprüche der Wirkung des Projektes für die Zielgruppenangehörigen (Was soll mit dem Projekt bewirkt werden bzw. Was soll nach Absolvierung einer Maßnahme anders sein?) und gaben zugleich die Struktur für die Ausgestaltung der einzelnen Maßnahmen vor (genauer: Wie müssen die detaillierte Zielgruppenbestimmung, das pädagogische Konzept, die Organisation und Evaluation gestaltet sein, um bestimmte Wirkungsziele zu realisieren?).

Die *detaillierten Ziele pro Maßnahme* wurden im Projekt als „Ziele der Praxis“ bzw. „Praxisziele“ bezeichnet und spielten eine zentrale Rolle für die fortlaufende Selbstevaluation, da auch für die Evaluation entsprechend messbare Ziele aus den Praxiszielen abgeleitet werden mussten („Ziele der Evaluation“ oder „Evaluationsziele“ genannt). Erst dadurch wurde eine Wirkungsanalyse ermöglicht, deren Ergebnisse dann u. a. in der vorliegenden Publikation und auf der Abschlusstagung veröffentlicht werden konnten.

3.2.1 Übergeordnete Projektziele

Aus den formalen Zielen des Projekts, die anhand der Fördervoraussetzungen des AMIF definiert worden waren, wurden die folgenden übergeordneten Ziele abgeleitet (formuliert als Soll-Zustand nach Projekt- oder Maßnahmendurchführung):

- Auf verschiedenen Ebenen wurde – zeitlich und inhaltlich aufeinander abgestimmt – Erstorientierung in Hamburg angeboten, d. h.: Erstens wurden neu ankommende erwachsene Asylbewegende in Hamburg zu alltagssprachlicher, kultureller und sozialräumlicher Erstorientierung befähigt. Zweitens wurde die Zivilgesellschaft in Hamburg gestärkt und weiteres soziales Kapital geschaffen.
- Die Soziale Arbeit mit Asylbewerberinnen und Asylbewerbern wurde über die Grenzen Hamburgs hinaus qualitativ verbessert, indem Standards für Erstorientierung veröffentlicht und Angebotsstrukturen durch eigene Maßnahmen erweitert sowie durch Qualifizierung und Erkenntnisstreuung ausgebaut wurden. Die mit Hilfe der formativen Evaluation entwickelten Standards wurden nämlich durch ein Fachbuch und eine Fachtagung in der Fachöffentlichkeit verbreitet, sodass der Fachdiskurs im In- und im Ausland bereichert wurde.
- Es wurde eine mittelbare Entlastung der Arbeitssituation in Behörden und Unterkünften sowie in der gesamten Flüchtlingssozialarbeit in Hamburg angeregt.
- Es wurde eine mittelbare Entspannung der Atmosphäre in der Gesellschaft gegenüber Geflüchteten hergestellt.
- Es wurde sowohl unter den Teilnehmenden des Projekts als auch unter den Mitarbeitenden im Projekt auf die Implementierung und Einhaltung von Diversity-Standards geachtet, um den Zielgruppenangehörigen einen gleichberechtigten Zugang zum Projekt zu ermöglichen und sie bedarfsorientiert und effizient zu fördern.

3.2.2 Ziele der Maßnahmenbereiche

Um die relativ abstrakten, übergeordneten Ziele erreichen zu können, mussten diese für die Projektdurchführung weiter konkretisiert werden: Für jeden Maßnahmenbereich im Projekt stellten sich Fragen wie: „Wie können die Projektziele erreicht werden?“ und „Wie müssen die einzelnen Maßnahmen beschaffen sein?“ sowie „Wen müssen sie genau adressieren, um die gewünschten Ergebnisse zu erzielen?“

Besonders zu berücksichtigen war in der Projektkonzeption und auch in der -durchführung, wie die einzelnen Maßnahmen ineinandergreifen, da der multidisziplinären und mehrere Ebenen umspannenden Projektarbeit fachliche und organisatorische Komplexität innewohnte, die es im Interesse der Zielerreichung zu beherrschen galt.

Die folgende Tabelle 1 liefert eine Aufschlüsselung der Ziele für die jeweiligen Projektmaßnahmen, woraus sich die Zusammenhänge und die innere Logik zwischen den übergeordneten Projektzielen und deren Umsetzung in

die operative Projektarbeit hinein erschließen. Die Basis- und Vertiefungs- trainings sind in der Darstellung zusammengefasst, da beide Maßnahmen er- wachsene Zielgruppenangehörige adressierten. Wie sich die beiden Trainings wiederum im Detail voneinander unterscheiden, wird in den Beiträgen 4 zum Basistraining bzw. 5 und 6 zum Vertiefungstraining dargestellt.

Maßnahmenbereich	Zielsetzung der Maßnahme bzw. für die jeweilige Zielgruppe
Basis- und Vertiefungstrainings	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teilnehmende finden sich in Hamburg besser zurecht, können ihren Sozialraum erfassen und verstehen, um mehr Sprach- und Selbstsicherheit im Alltag zu erreichen. ▪ Teilnehmende sind mit behördlichen und Hilfsstrukturen in Ham- burg und Deutschland besser vertraut. ▪ Teilnehmende erhalten einen schnelleren Zugang zu Hilfesystemen. ▪ Teilnehmende (besonders Gruppen, die Diskriminierung erfahren) werden empowert: sie werden darin bestärkt, ihre eigenen Res- sourcen effektiver in Hamburg zu nutzen, Barrieren zu überwinden und sich Perspektiven zu erschließen.
MultiplikatorInnen- Schulung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Teilnehmenden können effektivere Unterstützung für Geflüch- tete leisten. ▪ Die Professionalisierung im Ehrenamt und in der Sprachmittlung wird vorangetrieben. ▪ Die Teilnehmenden erfahren Wertschätzung und gesellschaftliche Anerkennung für ihr freiwilliges Engagement. ▪ Ehrenamtliche und Sprachmittler erhalten die Gelegenheit, sich aktiv in professionell angeleitete Flüchtlingssozialarbeit einzubringen. ▪ Die Teilnehmenden erhalten eine Qualifikation, die u. U. auch in anderen Lebenskontexten angewendet werden kann (u. a. durch die Ausstellung von Zertifikaten). ▪ Es wird eine effektive Nutzung der zivilgesellschaftlichen Res- sourcen gefördert.
Bedarfsanalyse: Unbe- geleitete minderjährige Flüchtlinge (umF)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es werden Faktoren für gelingendes Empowerment dieser Perso- nengruppe identifiziert. ▪ Es werden Erkenntnisse generiert, von welchen Strukturen Ju- gendliche in Hamburg umgeben sind und wie diese hinsichtlich Empowerment wirken, d. h. was die Jugendlichen selbst als ent- weder einschränkende oder sie stärkende Elemente wahrnehmen. ▪ Es wird ein Beitrag zur nachhaltigen Verknüpfung zwischen der Zielgruppe umF und (potenziellen) Trägern von Erstorientierungs- bzw. Integrationsangeboten geleistet.

Maßnahmenbereich	Zielsetzung der Maßnahme bzw. für die jeweilige Zielgruppe
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angebotsstrukturen der Erstorientierung werden ausgebaut. ▪ Es werden Standards für Erstorientierungsangebote geschaffen und dadurch Soziale Arbeit mit Geflüchteten verbessert. ▪ Die entwickelten Standards diffundieren, um die bundes- und EU-weiten Beratungs- und Betreuungsstrukturen qualitativ aufzuwerten und zum internationalen Fachdiskurs beizutragen. ▪ Im Projekt wird auf die Implementierung und Einhaltung von Diversity-Standards geachtet, mit dem Ziel, dass die Zielgruppenangehörigen möglichst gleichberechtigt Zugang zu den Maßnahmen erhalten und bedarfsorientiert und effizient gefördert werden. ▪ Begleitung der operativen Umsetzung des Projekts und stetige Verbesserung von Prozessen und Arbeitsabläufen aller Maßnahmenbereiche ▪ Erkenntnisgewinn und -sicherung für die interne Zusammenarbeit, insbesondere im Projekt-Kontext

Tabelle 1: Zielsetzung der Maßnahmenbereiche im Projekt HO:PE

3.3 Maßnahmenbereiche in HO:PE

Für das Projekt HO:PE wurde ein vielfältiger Maßnahmenmix entwickelt, um Erstorientierung auf Ebene der Geflüchteten als primäre Bildungsadressatinnen und -adressaten, auf Ebene von Unterstützenden, Begleiterinnen und Begleitern von Geflüchteten und auch auf der Ebene von Fachleuten aus der Flüchtlingssozialarbeit zu fördern. Das HO:PE-Konzept beinhaltet daher verschiedene Maßnahmenbereiche, die die jeweiligen Zielsetzungen und Zielebenen ansprachen. Mit formativen Evaluationsprozessen sowie durch die Entwicklung von Standards für die Praxis der Sozialen Arbeit mit Geflüchteten war ferner die Qualitätssicherung und -entwicklung als permanente Querschnittsaufgabe in das Projekt integriert. Die folgende Abbildung 1 stellt die Maßnahmenbereiche und ihre Verzahnung dar.

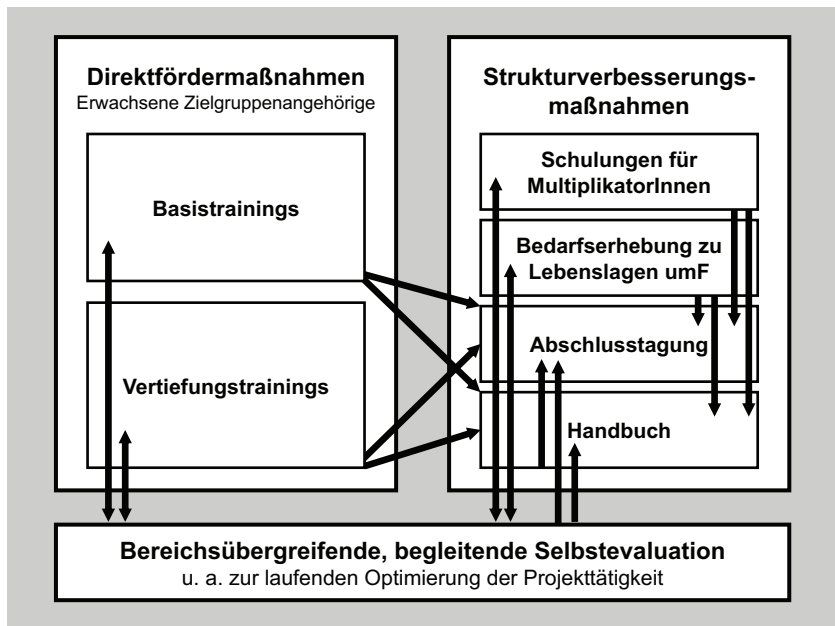


Abbildung 1: Maßnahmenbereiche des Projekts HO:PE und ihre Verflechtungen

Im Laufe des Projekts wurden nahezu 800 erwachsene Geflüchtete erreicht sowie 15 Schulungen für ehrenamtlich Helfende in der Flüchtlingsarbeit, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie hauptamtliche Sozialarbeitende angeboten („MultiplikatorInnen-Schulungen“).

Kern des HO:PE-Projekts waren die „Direktfördermaßnahmen“ für Geflüchtete. Dies waren eintägige Informationsveranstaltungen, genannt „Basistrainings“, und darauffolgende zweimonatige Trainingspakete für erwachsene Zielgruppenangehörige, die „Vertiefungstrainings“. Von den Vertiefungstrainings gab es in der gesamten Projektlaufzeit elf Durchläufe, wobei sich ein Maßnahmendurchlauf über rund drei Monate erstreckte. Die Anzahl der Basistrainings pro Durchlauf variierte, während im Vertiefungstraining immer zwei Gruppen parallel stattfanden. In den Direktfördermaßnahmen für erwachsene Geflüchtete wurden mit den und durch die Teilnehmenden Strategien zur Orientierung im neuen und ihnen unbekannten Lebensraum entwickelt und realistische sowie ressourcengerechte Perspektiven für die individuelle Zukunftsplanung der Teilnehmenden erarbeitet.

Darüber hinaus umfasste das HO:PE-Projekt verschiedene „Strukturfördermaßnahmen“: Schulungen für MultiplikatorInnen (insgesamt zwölf Veranstaltungen), eine Erhebung zu den Erstorientierungsbedarfen unbegleiteter

minderjähriger Flüchtlinge und eine formative Selbstevaluation zur kontinuierlichen Verbesserung aller Maßnahmen und zur Definition von Standards, die in dieser Publikation mündeten und zusätzlich der Fachöffentlichkeit in einer bundesweiten Fachtagung im Juni 2018 präsentiert wurden. Durch diese Plattform des fachlichen Austausches wurden die Projektergebnisse weiter gestreut und reflektiert und boten Anregungen für eine nachhaltige Erkenntnissicherung und Weiterentwicklung in Bezug auf Konzept, Gelingensfaktoren und Umsetzung von Maßnahmen der Erstorientierung für Geflüchtete.

Bei den Maßnahmen zur Strukturverbesserung waren die Schulungen für ehrenamtliche Flüchtlingsbetreuerinnen und -betreuer, hauptamtliche Mitarbeitende in Erstaufnahmeeinrichtungen und weitere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zentral für die Realisierung der in diesem Maßnahmenbereich bestehenden Ziele. Permanente Themen jedes Durchlaufs waren das Asylverfahren und das Aufenthaltsrecht sowie die Angebote für Geflüchtete in Hamburg. In ihrer Tätigkeit erreichen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren über die Zahl der Maßnahmeteilnehmenden hinaus weitere Asylbewerberinnen und -bewerber. Ebenfalls im Bereich der Strukturverbesserung war die nach wissenschaftlichen Kriterien konzipierte Bedarfsanalyse innerhalb des Lebensumfeldes von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten zu verorten. Durch Interviews mit Jugendlichen und Fachleuten wurden sowohl persönliche Bedürfnisse und Einstellungen der Jugendlichen erfragt als auch die bestehenden Unterstützungsangebote und behördliche sowie zivilgesellschaftliche Unterstützungsstrukturen in den Blick genommen. Die gewonnenen Erkenntnisse leisten einen wertvollen Beitrag zur pädagogischen und Sozialen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen im Besonderen, und ebenso zur Adressierung von Jugendlichen aus Migrationskontexten im Allgemeinen. Es ergeben sich aus den in HO:PE gewonnenen Erkenntnissen konkrete Impulse für politische, administrative und zivilgesellschaftliche Akteure der Flüchtlingssozialarbeit.

3.4 Evaluation

Die fortlaufende formative Evaluation war eine konzeptionelle Besonderheit und wesentliche Erfolgsvoraussetzung für die komplexe Anlage des HO:PE-Projekts. Es wurden pro Durchlauf der Bildungsmaßnahmen für Geflüchtete und derjenigen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren verschiedene Qualitätsdimensionen fachlich ausgewertet. Die gewonnenen Erkenntnisse flossen in die Konzeption der nachfolgenden Maßnahmen bzw. Maßnahmen-durchläufe ein, sodass diese stetig weiterentwickelt wurden. Des Weiteren sind die in der Evaluation gewonnenen Erkenntnisse zu den Strukturen und Prozessen sowie zu fachlichen/pädagogischen Dimensionen die Basis für die Projektauswertung und die Veröffentlichung der Projekterkenntnisse, wie sie

in diesem Band (Buchteil II) erfolgt. Denn HO:PE zielte ebenfalls darauf, Standards für Maßnahmen der Erstorientierung für Geflüchtete im Asylverfahren vorzuschlagen. So sollte ein Beitrag zum Diskurs um Erstorientierung für Geflüchtete geleistet werden, da hier bislang in der Pädagogik und Flüchtlingssozialarbeit noch wenig systematische Auseinandersetzung erfolgte.

Die Evaluation in HO:PE umfasste alle direktgeförderten Maßnahmen und Strukturmaßnahmen (siehe Abbildung 1), wobei die Schwerpunkte auf dem Prozess der Maßnahmen und auf der laufenden Analyse der Bedarfslage zur Prüfung der Passgenauigkeit der Maßnahmen und als Impulsgeber für die Programmanpassung lagen.

Eine durchgehende und alle Projektbereiche berücksichtigende Selbstevaluation wurde vor allem mit Instrumenten wie internen Qualitätszirkeln mit allen Mitarbeitenden und mit den ins Projekt einbezogenen Expertinnen und Experten (insbesondere auf Honorarbasis engagierte Lehrkräfte, Referentinnen und Referenten sowie das Team der externen wissenschaftlichen Evaluationsbegleitung) realisiert. So fanden u. a. strukturiert durchgeführte und dokumentierte wöchentliche Besprechungen der Projektmitarbeitenden statt; ebenso wurden mündliche und schriftliche Befragungen der Zielgruppenangehörigen durchgeführt und weitere Dokumentationen der durchgeführten Maßnahmen vorgenommen. Im Falle der Bedarfserhebung zur Situation der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge war der Kreis der einbezogenen Experten und Expertinnen größer zu ziehen, hier wurden beispielsweise Vormünder, Betreuende in den Wohnunterkünften sowie Lehrerinnen und Lehrer der Jugendlichen in die Erhebung eingebunden.

Die Evaluation war als Selbstevaluation konzeptioniert. Daher wurde sie von Mitarbeitenden im HO:PE-Projekt koordiniert und durchgeführt. Das zu diesem Zweck geschaffene Evaluationsteam wurde von Mitarbeitenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Universität der Bundeswehr München unterstützt, z. B. bei der Konzeption der Evaluation und der Entwicklung geeigneter Evaluationsinstrumente. Die wissenschaftliche Unterstützung der Evaluation sollte dazu beitragen, die gewonnenen Erkenntnisse und entwickelten Standards in einer für die praktische und wissenschaftliche Anschlussfähigkeit dienlichen Qualität zu generieren. Zahlreiche Erkenntnisse der Evaluation flossen in diesem Band in die Maßnahmendiskussionen in den jeweiligen Beiträgen ein.

3.5 *Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an sich verändernde Rahmenbedingungen*

Während der dreijährigen Projektlaufzeit hatten sich etliche bedeutsame externe Faktoren und damit Rahmenbedingungen stark verändert; und zwar sowohl solche, die unmittelbar das Projekt betrafen (strukturelle Rahmenbedingungen), als auch solche, die für die Zielgruppe unmittelbare Bedeutung hatten und damit die Inhalte und Themen der Arbeit im Projekt berührten. Das ist für die Soziale und auch die pädagogische Arbeit im Kontext von Flucht und Migration nicht ungewöhnlich. Beispielhaft seien die folgenden äußeren Entwicklungen während der Projektlaufzeit erwähnt:

Vor allem bis Mitte 2017 (Ende des zweiten Projektjahres) unterlagen die strukturellen Rahmenbedingungen großen Veränderungen. HO:PE startete im Herbst 2015 mit der Durchführung der Maßnahmen, also genau in der Zeit, als die Zahl neu zuziehender Geflüchteter innert kürzester Zeit stark anstieg. Bis Ende des zweiten Projektjahres ging der Zuzug an Geflüchteten jedoch wieder spürbar zurück, sodass permanent grundlegende dispositive Entscheidungen getroffen werden mussten, reaktiv trotz dezidierteter Planung und parallel zur operativen Projektstätigkeit. In diesem Zeitraum gab es ebenfalls große Veränderungen im deutschen Asylsystem (Gesetze, Rechtsprechung, Verwaltungsänderungen, Grenzsituation etc.) und vor Ort in Hamburg vor allem in der Unterbringung. Ein Beispiel ist die Einrichtung eines sogenannten „Ankunftscenters“ als erste, zentrale Anlaufstelle für Geflüchtete, an der fortan die verschiedenen Akteure und somit Verfahrensschritte des Asylverfahrens unter einem Dach organisiert waren, und die Durchführung des Asylverfahrens effizienter und vor allem wesentlich schneller möglich wurde. Ebenfalls bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die Ausweitung von (Erst)Integrationsangeboten und Sprachkursen für Geflüchtete. Während gegen Ende des Jahres 2015 und Anfang 2016 die Nachfrage nach Orientierungs- und Sprachkursen das Angebot um ein Vielfaches überstieg und die Nachfrage zur Teilnahme an den Projektmaßnahmen sehr hoch war, veränderte sich diese beinahe ebenso schnell im weiteren Projektverlauf. Einerseits kam es auf Nachfrageseite durch den Rückgang an Zuzugszahlen zu einer Entspannung, gleichzeitig kam es auf Angebotsseite zu einer Ausweitung des Sprachkursangebots für Anfänger, und es entstanden Programme wie das Angebot „Erstorientierungskurse für Geflüchtete“ des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, das ab Mitte 2017 bundesweit eingerichtet wurde.

Diese Faktoren aus dem Asylbereich sind grundsätzlich vielschichtigen Ursprungs, multikausal und zu großen Teilen unvorhersehbar, insbesondere, was geopolitische Zusammenhänge betrifft. Es ist also zu berücksichtigen, dass die hier in den einzelnen Beiträgen beschriebenen Vorgehensweisen und

Ergebnisse der Projektarbeit unter Einfluss dieses permanenten äußeren Wandels stattfanden.

Als umso richtiger erwies es sich, die formative Selbstevaluation im Projektkonzept zu verankern und sie systematisch und kontinuierlich durchzuführen sowie mit ausreichend Rückkoppelungsschleifen in das operative Projekt handeln auszustatten. Mit Hilfe der eigens personell besetzten und als Querschnittsaufgabe über alle operativen Projektbereiche und Maßnahmen laufenden Evaluation wurden in zuverlässiger und zielförderlicher Weise qualitativ bedeutsame Erkenntnisse generiert, die die trotz unsteter Rahmenbedingungen erfolgreiche Projektarbeit ermöglichten.

4 Danksagung der Herausgeberin und der Herausgeber

Als Herausgebende und aus unseren ehemaligen Rollen im HO:PE-Projekt heraus danken wir den Menschen und Institutionen, deren Unterstützung an der einen und deren Mitwirkung an der anderen Stelle das vorliegende Buch – und zuvorderst das HO:PE-Projekt – ermöglichten. Wir bedanken uns außer bei den Autorinnen und Autoren dieses Bandes, die alle in verschiedenen Funktionen in HO:PE mitwirkten, besonders bei folgenden Unterstützern:

- Die *Europäische Union* und das mit der AMIF-Verwaltung als EU-zuständige Behörde beauftragte *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* sowie die *Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration* der Freien und Hansestadt Hamburg haben das HO:PE-Projekt finanziell gefördert. Vielen Dank für Bereitstellung der Finanzierung und die damit geschaffene Möglichkeit, dieses innovative Vorhaben durchzuführen.
- Den vielen *Teilnehmenden* an unseren Direktfördermaßnahmen und in den Strukturverbesserungsmaßnahmen gebührt Dank für ihr jeweiliges Interesse an Erstorientierung und ihre zahlreichen Rückmeldungen, die Anregungen zur Entwicklung und Verbesserung von HO:PE sowie für dieses Buch boten.
- Die *Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter* des Flüchtlingszentrums Hamburg, die als *Projektmitwirkende* in verschiedenen Stadien des Projekts und innerhalb ihrer Einsatzbereiche zum Erfolg von HO:PE beigetragen haben (in alphabetischer Reihenfolge): *Sara Abiri, Stefanie Bauerschaper, Rosângela Gomes Rinneberg, Jacqueline Guèye, Wiebke Kappus, Lena Raimbault, Janina Pohle, Najebullah Yunusy* und *Christopher Wein*.
- Allen *Lehrkräften*, die auf Honorarbasis nicht nur pädagogisch hochwertige Unterrichtsarbeit geleistet, sondern ebenso konzeptionell an der

Lehrplanentwicklung mitgewirkt haben, gebührt ein außerordentlicher Dank; allen voran *Susanne Hartmann-Olpak*, die mit viel Kompetenz und Verve wesentlich zum pädagogischen Erfolg der Vertiefungstrainings beigetragen hat, und ebenso *Jules Buchholtz*, die als Lehrkraft in etlichen Vertiefungstrainings mit Herzblut engagiert war.

- Dank gilt ebenso allen *weiteren Expertinnen und Experten* sowie *Referentinnen und Referenten*, die im Rahmen von Vorträgen in den Vertiefungstrainings und in der Schulung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren mitwirkten und mit Vertrauen wie auch Neugier einen Beitrag zum Erfolg unserer Angebote leisteten.
- *Simone Kattwinkel* und *Moritz Petzi* unterstützten HO:PE aus der wissenschaftlichen Begleitung heraus mit wertvollem Input bei der Konzeption und ebenso mit methodischem Beistand für die umfangreiche Projektevaluation. Herrn Petzi danken wir außerdem für seinen Vortrag auf der HO:PE-Abschlussstagung, die unter dem Motto „Empowerment von Geflüchteten – Chance Erstorientierung“ stand.
- *Maren Hoppe* hat die Projektleitung maßgeblich bei der professionellen Administration der Zuwendungsmittel und beim finanziellen Controlling des HO:PE-Projekts unterstützt, sodass in der Projektleitung der Blick für die inhaltliche Projektstätigkeit freiblieb und das Projekt effektiv gesteuert werden konnte.
- Die *Flüchtlingsberaterinnen* und *Flüchtlingsberater*, die *Lotsenberaterinnen* und *Lotsenberater* sowie die *Verwaltungskräfte* des Flüchtlingszentrums Hamburg, die nicht unmittelbar in das HO:PE-Projekt involviert waren, boten dem Projektteam stets kollegial Unterstützung und halfen dabei, eine ergiebige Verweisberatung sicherzustellen.
- Den *Mitarbeitenden der zahlreichen Erstaufnahmeeinrichtungen*, mit und bei denen wir Gruppenveranstaltungen organisieren durften, wie auch den *Mitarbeitenden weiterer Einrichtungen der Flüchtlingssozialarbeit* in Hamburg danken wir für die gute Zusammenarbeit bei der Durchführung und für den Austausch zu unseren Projektangeboten.
- *Hannah Rosenkranz* danken wir für ihre Unterstützung bei der Auswertung der Bedarfserhebung für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge.
- *Marcel Malassa* danken wir, da er den Herausgebenden eine große und verlässliche Stütze bei der operativen redaktionellen Arbeit und den Satzarbeiten war.
- *Miriam von Maydell* vom *Verlag Barbara Budrich* hat unser Buchvorhaben von Anfang an unterstützt und mit uns das ideale Publikationsformat zusammengestellt. Vielen Dank.

Zürich, Hamburg und Freiburg im August 2018

Silvester Popescu-Willigmann

bis März 2018 Geschäftsführer Zentrale Information und Beratung für
Flüchtlinge gGmbH (Flüchtlingszentrum Hamburg)

Stefanie Ebbeler

Projektmitarbeiterin in HO:PE, ab Juni 2016 als Projektleiterin

Bernd Remmele

Koordinator des Teams der wissenschaftlichen Begleitung

5 Quellenverzeichnis

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2014): Aufforderung der EU-Zuständigen Behörde beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge zur Einreichung von Anträgen auf Gewährung einer Zuwendung aus dem Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF). http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/EU_AMIF/aufforderung-einreichung.pdf?__blob=publicationFile (09.08.2018).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017a): Was heißt gute Bleibeperspektive? <http://www.bamf.de/SharedDocs/FAQ/DE/IntegrationskurseAsylbewerber/001-bleibeperspektive.html> (09.08.2018).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017b): Asylgeschäftsbericht für den Monat Dezember 2017. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/201712-statistik-anlage-asyl-geschaeftsbericht.pdf?__blob=publicationFile (09.08.2018).

Europäisches Parlament und Europäischer Rat (2014): Verordnung (EU) Nr. 516/2014 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 16. April 2014 zur Einrichtung des Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds, zur Änderung der Entscheidung 2008/381/EG des Rates und zur Aufhebung der Entscheidungen Nr. 573/2007/EG und Nr. 575/2007/EG des Europäischen Parlaments und des Rates und der Entscheidung 2007/435/EG des Rates. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/EU_AMIF/AMIF-VO_de.pdf?__blob=publicationFile (09.08.2018).

I Erstorientierung für Geflüchtete: Eine Orientierung

- 1 Ziele, Rahmen und Konzepte der Erstorientierung aus
 pädagogischer Sicht..... 33
 Simone Kattwinkel und Moritz Petzi
- 2 Empowerment-Potenzial von Erstorientierung..... 55
 Moritz Petzi
- 3 Angebotsformen und Anbieterstrukturen für Erstorientierung..... 71
 Lena Raimbault

1 Ziele, Rahmen und Konzepte der Erstorientierung aus pädagogischer Sicht

Simone Kattwinkel und Moritz Petzi

Abstract	33
1 Erstorientierung für Geflüchtete aus pädagogischer Sicht	35
2 Rahmen der Erstorientierung	35
3 Themen und Inhalte der Erstorientierung	36
4 Ziele der Erstorientierung	39
5 Konzepte der Erstorientierung	40
5.1 Pädagogische Professionalität in der Arbeit mit Geflüchteten	41
5.2 Die didaktische Konzeption von Maßnahmen der Erstorientierung	43
5.2.1 Zielgruppenbestimmung und Bedarfsanalyse	44
5.2.2 Bestimmung der Lernziele	45
5.2.3 Auswahl der Lerninhalte	46
5.2.4 Wahl der Lehr-/Lernmethoden und Methoden der Lernzielüberprüfung	47
5.2.5 Lehr-Lernmedien- und Lernortbestimmung	49
5.2.6 Evaluation der Erstorientierungsmaßnahmen	50
6 Schlusswort	51
7 Quellenverzeichnis	51

Abstract

In this chapter, the objectives, concepts and the frame of initial orientation courses for refugees are discussed from a pedagogical perspective. Initial orientation is seen as an essential basis for integration and the ability to participate in society. It is therefore of utmost importance to the motivation and the learning process and outcome of refugees. Hence, it is crucial to the society they are temporarily or permanently part of. Initial orientation courses for asylum seekers being a relatively new field both to educational sciences and to adult educational practice, the knowledge that has up to now been acquired is merely limited and unsystematic. This also applies to the knowledge about an effective and efficient planning, implementation and evaluation of courses of initial orientation. This chapter is therefore trying to systematize and bundle this scientific and practical knowledge. In particular, the political, societal and educational objectives of the courses of initial orientation for refugees are

being discussed and contrasted. From a societal and political point of view, initial orientation aims at the integration and participation of refugees in the host society. A pedagogical perspective shares these objectives, but it adds more individualized ones, concerning the individual learning process and the outcome of every single participant. Educational sciences therefore ask how the learning process can be optimized, so that the needs of each participant will be met. Adult educational practice then focusses on the process of enabling the participants to participate in society and tries to initiate this participation in its courses. On this basis, the process of planning, implementing and evaluating a course of initial orientation for refugees is presented, analyzing the following phases: 1. Identify the target group and analyze the group members' needs, 2. Define educational objectives, 3. Set the course content, 4. Select methods of instruction, 5. Determine media of instruction and place of learning, 6. Evaluation.

Although the argumentation of this chapter refers to the situation in Germany, its aim is to share the experiences gained and the knowledge acquired in the German setting, so that actors in the field of refugee aid throughout Europe may benefit from that experience and knowledge, and use it in the conception of projects and courses.

Maßnahmen der Erstorientierung werden konzipiert, um Geflüchtete ohne zeitliche Verzögerungen oder soziokulturell bedingte Barrieren zur Teilhabe an der Aufnahmegesellschaft zu befähigen. Sie zielen darauf ab, einen schnellen Anschluss an die gesellschaftlichen Einrichtungen zu ermöglichen und die Geflüchteten zu Selbständigkeit und Handlungsfähigkeit zu befähigen. Den Kursen wird dabei, v. a. aufgrund ihrer zeitlichen Nähe zur Einreise, seitens Politik und Wissenschaft einhellig die Funktion eines Türöffners und somit eine hohe Relevanz für Integration und gesellschaftliche Teilhabe zugesprochen.

Die deutsche Migrationsgeschichte und mehr noch die Geschichte des pädagogischen Umgangs mit Migration (z. B. Mecheril 2010, S. 83-87) belegen eindrücklich die negativen Folgen, die Barrieren und Verzögerungen in Bezug auf ein schnelles Zurechtfinden in der Aufnahmegesellschaft, auf die Motivation und auf individuelle Lernverläufe und -ergebnisse haben können. Da diese wiederum von großer Relevanz für die Realisation persönlicher und beruflicher Perspektiven des Einzelnen sind, wirken sie sich auch auf die Aufnahmegesellschaft aus.

Der vorliegende Beitrag stellt das junge Feld der Erstorientierungsmaßnahmen aus einer pädagogischen Perspektive vor. Es adressiert insbesondere AkteurInnen der Flüchtlingsarbeit in Deutschland und Europa mit dem Ziel, die Erfahrungen und fachlichen Standards aus Wissenschaft und Praxis für andere Projekte zugänglich zu machen.

1 Erstorientierung für Geflüchtete aus pädagogischer Sicht

Seit der Aufklärung im ausgehenden 18. Jahrhundert wird aus pädagogischer Perspektive der mündige, selbständig denkende und selbst lernende Mensch als Bildungsideal gesetzt (bpb 2013). Daran hat sich trotz teils heftiger Kontroversen darüber, was denn nun gute Bildung ausmache – genannt seien hier bspw. die Pole „Wissenserwerb vs. Persönlichkeitsentwicklung, Zweckfreiheit vs. Verwertbarkeit“ (bpb 2013) – bis heute wenig geändert.

Dementsprechend sind die politischen Ziele Integration und gesellschaftliche Teilhabebefähigung auch für die Pädagogik als oberste Ziele der Erstorientierung gesetzt. Anders als die Politik, die aus einer gesellschaftlichen Perspektive auf die Bedingungen für Integration und Teilhabe blickt, setzt die Pädagogik am – aktiven und selbstverantwortlichen – Individuum an und bezieht, neben individuellen Potenzialen und Barrieren, auch strukturelle Rahmenbedingungen sowie didaktische, methodische und professionsbezogene Aspekte von Lern- und Bildungsprozessen in die Betrachtung ein.

Um die Lesbarkeit dieses Beitrags zu erhöhen, werden die folgenden Erörterungen entsprechend den Kategorien Rahmen der Erstorientierung (Kapitel 2), Themen und Inhalte der Erstorientierung (Kapitel 3), Ziele der Erstorientierung (Kapitel 4) und Konzepte der Erstorientierung (Kapitel 5) systematisiert.

2 Rahmen der Erstorientierung

Die Erstorientierung Geflüchteter ist zunächst einmal kein pädagogisches, sondern vielmehr ein gesellschaftliches und politisches Anliegen, wobei der politische Rahmen durch die Diskurse um Zuwanderung und Integration bestimmt wird. Als pädagogischer Rahmen lassen sich die Erwachsenenbildung und ihre methodisch-didaktischen Prinzipien festmachen. In Bezug auf die Konzeption und Durchführung der Kurse ist aus pädagogischer Perspektive besonders der institutionelle Rahmen der Erstorientierung interessant, welcher durch die Anbieter und insbesondere die Träger von Erstorientierungsmaßnahmen bestimmt wird, die die „formalrechtlichen, organisatorischen und finanziellen Voraussetzungen für die Organisation und Durchführung“ (Dietrich 2008, S. 9) von Erstorientierungsmaßnahmen schaffen und „neben der rechtlichen und wirtschaftlichen Funktion in der Regel auch inhaltliche Interessen“ (Dietrich 2008, S. 9) verfolgen. Dieser organisationale bzw. institutionelle Rahmen wird nun durch verschiedene AkteurInnen geprägt.

Eine besondere Rolle spielt das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), welches nicht nur Konzepte (BAMF 2015) und Curricula (BAMF

2017a) zu Orientierungs-, Integrations-, Sprach- und Alphabetisierungskursen veröffentlicht hat, sondern auch die Träger der staatlichen Orientierungs- und Integrationskurse akkreditiert (u. a. BAMF 2017b; 2017c). Daneben werden Maßnahmen der Erstorientierung von einer Vielzahl an nicht-staatlichen (Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Organisationen der Wohlfahrtspflege etc.) und privaten Trägern angeboten. Besondere Beachtung verdienen in diesem Kontext die vielfältigen zivilgesellschaftlichen bzw. ehrenamtlichen Einrichtungen und Vereinigungen, die sich z. T. in Folge der hohen Flüchtlingszahlen des Jahres 2015 gebildet haben. Diese nicht-staatlichen und privaten Träger und Anbieter sind, sofern sie sich nicht als Träger der staatlichen Kurse akkreditiert haben, in der Gestaltung der Kurse und der Wahl der Inhalte wesentlich freier, insofern sie nicht an die gesetzlich verankerten Vorgaben des BAMF (BAMF 2017a, S. 6) gebunden sind.

3 Themen und Inhalte der Erstorientierung

Maßnahmen der Erstorientierung für Geflüchtete behandeln spezifische Themen, über welche Konsens zu herrschen scheint, auch wenn spezifische Anbieter Schwerpunktsetzungen vornehmen. Dieser Konsens ergibt sich aus der Wesensart der Erstorientierung, welche auf der Frage „Was müssen neu in die deutsche Gesellschaft Eintretende wissen und können, um an dieser teilhaben und sich integrieren zu können?“ fußt. Zusammenfassend lassen sich die folgenden fünf Themenblöcke der Erstorientierung identifizieren:

- Sprache – Literalität
- Soziokulturelle Grundbildung
- Politisch-administrative Grundbildung
- Verbrauchergrundbildung
- Arbeitnehmergrundbildung

Es sind also Kompetenzen und Wissensbestände aus diesen fünf Themenblöcken, die einerseits als relevant für eine gelingende Integration in und eine Teilhabe an der deutschen Gesellschaft erachtet werden und für die andererseits Grundbildungsbedarfe seitens der Geflüchteten postuliert werden. Dem Charakter der Erstorientierung und der Grundbildung entsprechend, werden die spezifischen Inhalte dieser fünf Themenblöcke zumeist im Rahmen von modular aufgebauten Programmen vermittelt, die, je nach Anbieter, zwischen einigen wenigen Stunden und einigen hundert Unterrichtseinheiten changieren. Die Erstorientierungskurse des BAMF bspw. umfassen 300 Unterrichtseinheiten (BAMF 2017d), die Integrationskurse maximal 660 Unterrichtsein-

heiten, wobei der Sprachkurs 600 Unterrichtseinheiten und der Orientierungskurs 60 Unterrichtseinheiten ausmacht (BAMF 2015, S. 10).

Im Themenblock *Sprache – Literalität* werden wiederum die zwei großen Blöcke „Deutsch als Zweit-/Fremdsprache (DaZ/DaF)“ und „Literalität“ im Sinne der Lese- und Schreibfähigkeit behandelt. Da es als Grundvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe gilt, die Sprache des Aufnahmelandes zu sprechen, wird der Erwerb sprachlicher Kompetenzen als essenzielles Bildungsbedürfnis geflüchteter Menschen angenommen. Den Spracherwerb ergänzend, werden in diesem Themenblock auch Alphabetisierung und Zweitschriftlernen, also die Alphabetisierung von bereits in einem nicht-lateinischen Schriftsystem alphabetisierten TeilnehmerInnen im lateinischen Schriftsystem, behandelt. In der Regel wird die Vermittlung der deutschen Sprache in Wort und Schrift additiv zu reinen Sprach- und Alphabetisierungskursen auch immersiv im Rahmen der anderen Themenblöcke betrieben. Die vom BAMF (2015) konzipierten Integrationskurse setzen sich aus einem Basissprachkurs, einem Aufbausprachkurs und einem Orientierungskurs zusammen.

Der Themenblock *Soziokulturelle Grundbildung* beinhaltet Aspekte, die neu in die deutsche Gesellschaft Eintretende mit gesellschaftlichen und kulturellen Konventionen und Gebräuchen bekannt machen und sie zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen sollen. Zu den in diesem Themenkomplex behandelten Inhalten gehören u. a. Bildung und Bildungssystem, Ernährung und Essenskultur, Freizeit und Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, Geschlechter, Geschlechterrollen und Sexualität, kulturelle, gesellschaftliche und religiöse Vielfalt und Toleranz, Lernen und Lernkultur, Medien und Mediennutzung u. v. m. (u. a. BAMF 2015; BAMF 2016).

Der Themenblock *Politisch-administrative Grundbildung* umfasst u. a. thematische Inhalte zur Politik in der Demokratie, bspw. „die Strukturprinzipien des deutschen Staates“ (BAMF 2015, S. 31) und „Grundrechte und staatsbürgerliche Pflichten“ (BAMF 2015, S. 31) sowie Inhalte zur deutschen Geschichte und der damit verbundenen Verantwortung, bspw. „Nationalsozialismus und seine Folgen“ (BAMF 2015, S. 31) und „Leben im wiedervereinigten Deutschland und in Europa“ (BAMF 2015, S. 31).

Der Themenblock *Verbrauchergrundbildung* soll die TeilnehmerInnen unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Situation dazu befähigen, weitgehend gleichberechtigt, selbstverantwortlich und erfolgreich an der (Konsum-) Gesellschaft teilzuhaben (Schlegel-Matthies 2004, S. 19). In der Praxis der Verbrauchergrundbildung für Geflüchtete dominieren Themen wie Rechte und Pflichten bei Kaufverträgen, Bankgeschäfte und Konto, Mietrecht und Mietangelegenheiten, Mobilfunkverträge und Versicherungen (Verbraucherbildung Bayern 2018). Weitere wichtige Inhalte sind bspw. Konsum und Verbraucherschutz, persönliche Finanzen, digitale Medien und Technologien (OECD 2009, S. 3).

Der Themenblock *Arbeitnehmergrundbildung* umfasst Inhalte, die Geflüchtete auf die Rolle als ArbeitnehmerInnen in einem modernen Wirtschaftssystem vorbereiten und zu einer möglichst schnellen beruflichen Integration führen sollen. Neben grundlegenden Verhaltensweisen und Gepflogenheiten für ArbeitnehmerInnen, bspw. in Bewerbungssituationen oder im Krankenstand, werden Rechte und Pflichten der ArbeitnehmerInnen behandelt und ein Überblick über den Arbeitsmarkt gewährt, wobei spezifische Arbeitsfelder sowie die unterschiedlichen Bildungswege als Voraussetzung für das Ergreifen spezifischer Berufe, insbesondere Berufsausbildung und Studium, behandelt werden (BAMF 2016, S. 15-18).

Abbildung 1 visualisiert die fünf Themenblöcke der Erstorientierung anhand ausgewählter Beispiele.

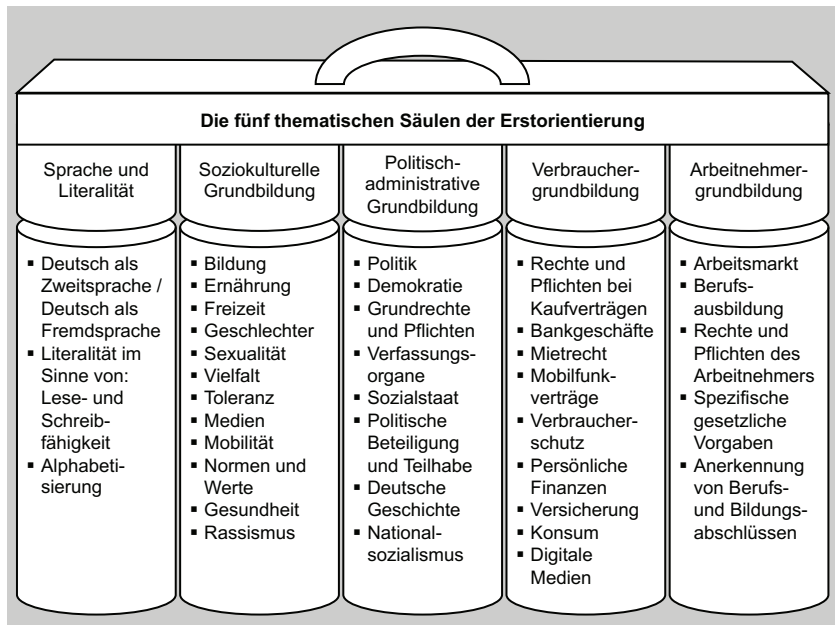


Abbildung 1: Die fünf Säulen der Erstorientierung

Die im Rahmen von Erstorientierungsmaßnahmen behandelten Themenbereiche lassen sich schließlich in mehr oder minder konkrete (Lern-)Ziele übersetzen. Da sich diese (Lern-)Ziele an den Inhalten der Erstorientierung orientieren, wurden diese entgegen der üblichen didaktischen Vorgehensweise hier vorweggenommen.

4 Ziele der Erstorientierung

Entlang den für neu in die deutsche Gesellschaft Eintretende als relevant erachteten Themenbereichen lassen sich für die Erstorientierung zunächst übergeordnete, abstrakte Ziele formulieren, aus denen im Anschluss konkrete Lernziele für die TeilnehmerInnen abgeleitet werden können, deren Erreichen gemessen werden kann (zur Operationalisierung der konkreten Lernziele sei der Verweis auf das Kapitel 5.2.2 Bestimmung der Lernziele gestattet).

Als Leitziel in Form eines Bildungsziels sollen Maßnahmen der Erstorientierung Geflüchtete in der Bewältigung ihrer spezifischen Lebenssituation in Deutschland unterstützen (u. a. BAMF 2016, S. 5). Dabei geht es primär darum, den Geflüchteten Orientierung im Lebensalltag zu ermöglichen, sie zur gesellschaftlichen Integration im Sinne von sozialer Teilhabe zu befähigen sowie Identifikationsmöglichkeiten zu bieten bzw. einen positiven Umgang mit der neuen Lebenswelt zu initiieren (u. a. BAMF 2015, S. 29 f.). Das BAMF stellt demnach einen direkten Zusammenhang zwischen Orientierungswissen und einem gelingenden Integrationsprozess her (z. B. BAMF 2017a, S. 7).

Darüber hinaus lassen sich spezifische Leitziele für die einzelnen Themenblöcke der Erstorientierung identifizieren:

- Als übergeordnetes Ziel der Maßnahmen des Themenblocks ‚Sprache – Literalität‘ gilt die sprachlich-kommunikative Integration der Geflüchteten (IDS 2018). Mit Hilfe einer lebensweltbezogenen Sprachvermittlung (BAMF 2015, S. 6) sollen die teilnehmenden Personen ausreichende deutsche Sprachkenntnisse in Wort und Schrift erwerben, um ihren Lebensalltag angemessen bewältigen zu können.
- Als übergeordnetes Ziel des Themenblocks ‚Soziokulturelle Grundbildung‘ gilt die Auseinandersetzung der TeilnehmerInnen mit der deutschen Gesellschaft und Kultur (z. B. BAMF 2017a, S. 39), welche u. a. im Erkennen der demokratischen Prinzipien Freiheit, Selbstbestimmung und Toleranz resultiert (BAMF 2017a, S. 39).
- Als übergeordnetes Ziel ‚politisch-administrativer Grundbildung‘ lässt sich die Entwicklung von Demokratiefähigkeit und politischer Mündigkeit identifizieren (GPJE 2004, S. 9). Darüber hinaus zielt politisch-administrative Grundbildung darauf ab, die neu in die deutsche Gesellschaft Eintretenden für zentrale Stationen der deutschen Geschichte und der damit verbundenen Verantwortung, insbesondere den Nationalsozialismus zu sensibilisieren und ein Grundverständnis für bürokratische Abläufe und Organisationen zu schaffen (z. B. BAMF 2017a, S. 33).
- Das übergeordnete Ziel von Erstorientierungsmaßnahmen der ‚Verbrauchergrundbildung‘ besteht darin, den TeilnehmerInnen eine „weitgehend

verantwortliche, gleichberechtigte und erfolgreiche Teilhabe an der (Konsum-)Gesellschaft zu ermöglichen“ (Schlegel-Matthies 2004, S. 19).

- Als übergeordnetes Ziel der ‚Arbeitnehmergrundbildung‘ gilt die Vorbereitung der TeilnehmerInnen auf ihre Rolle als ArbeitnehmerInnen auf dem ersten deutschen Arbeitsmarkt und ihre möglichst rasche berufliche Integration (BAMF 2016, S. 15-18).

Abbildung 2 gibt einen Überblick über die nach Themenblöcken geordneten Leitziele der Erstorientierung:

		Leitziele
	Erstorientierung allgemein	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientierung ▪ Integration ▪ Identifikation mit der deutschen Gesellschaft
Spezifischer Themenblock	Sprache – Literalität	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprachlich-kommunikative Integration
	Soziokulturelle Grundbildung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifikation mit der deutschen Gesellschaft und Kultur
	Politisch-administrative Grundbildung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Politische Mündigkeit ▪ Demokratiefähigkeit ▪ Sensibilisierung für zentrale Stationen der deutschen Geschichte ▪ Schaffung eines Grundverständnisses für bürokratische Abläufe und Organisationen
	Verbrauchergrundbildung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verantwortliche, gleichberechtigte und erfolgreiche Teilhabe an der (Konsum-) Gesellschaft
	Arbeitnehmergrundbildung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufliche Integration

Abbildung 2: Leitziele der Erstorientierung

5 Konzepte der Erstorientierung

In der pädagogischen Praxis lassen sich vielfältige, teils stark differierende Konzepte der Erstorientierung identifizieren. Diese Vielfalt ist dabei einerseits der pluralen Struktur der Erwachsenenbildungslandschaft, andererseits

den thematischen Schwerpunktsetzungen der verschiedenen Träger und Anbieter geschuldet. Für die Konzeption von Erstorientierungsmaßnahmen sind aus einer pädagogischen Perspektive insbesondere die Aspekte Didaktik und pädagogische Professionalität relevant.

5.1 *Pädagogische Professionalität in der Arbeit mit Geflüchteten*

Der spezifischen Adressatengruppe Geflüchtete, die sich u. a. durch psychosoziale Besonderheiten und große Heterogenität auszeichnet, ist es geschuldet, sich im Rahmen der didaktischen Planung des Unterrichts auch mit der Frage der pädagogischen Professionalität auseinander zu setzen, also sich zu fragen, welche Anforderungen an die Lehrkraft aus den Besonderheiten des Adressatenkreises bzw. der spezifischen Zielgruppe entstehen.

Eine besondere Herausforderung der Erstorientierungsmaßnahmen mit Geflüchteten besteht darin, dass viele TeilnehmerInnen über keine oder nur mangelhafte Deutschkenntnisse verfügen. Der deutschen Sprache wird dabei eine Doppelrolle attestiert: einerseits als für Integration und gesellschaftliche Teilhabe grundlegender Grundbildungsinhalt, andererseits als Instrument zur Vermittlung der anderen Inhalte. Viele Maßnahmen der Erstorientierung sind daher an Sprachkurse gekoppelt (bspw. den Integrationskurs des BAMF 2015). Die deutsche Sprache wird darüber hinaus zumeist auch immersiv im Rahmen des Fachunterrichts vermittelt (z. B. BAMF 2016).

Analog zum deutschen Spracherwerb kommt auch der Alphabetisierung der TeilnehmerInnen im lateinischen Schriftsystem eine doppelte Bedeutung zu: einerseits ist die Lese- und Schreibfähigkeit der Sprache eines Landes eine grundlegende Kompetenz, um an deren Gesellschaft teilhaben zu können, andererseits ist Schrift, neben der gesprochenen Sprache, das wichtigste Medium des Unterrichts. Dementsprechend werden für primäre Analphabeten, funktionale Analphabeten und Zweitschriftlerner spezifische Alpha-Kurse angeboten und den Maßnahmen der Erstorientierung vorgeschaltet bzw. im Rahmen der Erstorientierung im Sinne der Zielgruppendifferenzierung spezifische Kurse für primäre Analphabeten, funktionale Analphabeten und Zweitschriftlerner angeboten (z. B. BAMF 2017a, S. 20). Ob es sich bei den illiteraten TeilnehmerInnen um primäre Analphabeten, um funktionale Analphabeten oder um Zweitschriftlerner handelt, macht dabei einen entscheidenden Unterschied für die Lehrkraft und die Gestaltung des Unterrichts, da mit dem Bildungshintergrund und den Bildungserfahrungen unterschiedliche Lernvoraussetzungen einhergehen (BAMF 2009, S. 38 f.). In der Konzeption von Erstorientierungsmaßnahmen ist es nicht nur aus diesem Grund entscheidend, zielgruppenorientiert zu planen (Holm 2012, S. 4), was die Erhebung soziodemographischer Daten – Alter, Geschlecht, Bildungsabschluss, Herkunft,

Muttersprache, Deutschkenntnisse, Literalität etc. – vor dem Zusammenstellen der spezifischen, an den Zielgruppen orientierten, Kurse impliziert.

Lassen sich mangelnde Deutschkenntnisse und Illiteralität auch für andere Adressatenkreise der Erwachsenenbildung identifizieren – bspw. andere Zuwanderungsgruppen oder die auf etwa 7,5 Millionen bezifferte Gruppe der funktionalen Analphabeten (Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 2) –, stellen die psycho-sozialen Bedingungen, die sich aus der unsicheren Bleibeperspektive, der Unterbringung in Sammelunterkünften und den möglicherweise vor und während der Flucht erlittenen Traumata ergeben, ein Alleinstellungsmerkmal der Adressatengruppe Geflüchtete dar. Diese psychosozialen Bedingungen können sich in vielfältiger Weise auf den Unterricht auswirken: so klagen TeilnehmerInnen aufgrund des Lärms in den Unterkünften häufig über Schlafstörungen und damit einhergehende Müdigkeit (EQUAL 2007, S. 7) oder sie können in den Unterkünften keine Hausaufgaben anfertigen, da es keine Rückzugsräume gibt (ISB 2017, S. 8). Dadurch wird es nötig, im Unterricht mehr zu wiederholen. Die Aufenthaltsunsicherheit, in der viele der (meist) lernmotivierten TeilnehmerInnen (Anderson 2016, S. 35) ständig leben, wirkt sich ebenso lernhinderlich aus. So sind viele TeilnehmerInnen „z. B. durch negative Bescheide im Asylverfahren über lange Zeiträume verunsichert und kaum in der Lage [...] schulisch zu arbeiten“ (Anderson 2016, S. 35). Traumatisierte TeilnehmerInnen stellen eine weitere Herausforderung für Lehrkräfte und pädagogisches Personal dar und können mit großen psychischen Belastungen des Lehrpersonals einhergehen (EQUAL 2007, S. 7). Pädagogische Professionalität zeichnet sich in diesem Kontext einerseits durch die Sensibilität der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals gegenüber den Anzeichen einer posttraumatischen Belastungsstörung (Black-outs, Konzentrationsstörungen, Aggressivität etc.) aus. Andererseits bedarf es Supervisionsangebote für das Lehrpersonal, um dieses im Umgang mit belastenden Situationen zu unterstützen. Essenziell sind Kontakte zu auf Traumata spezialisierten Fachstellen, um traumatisierte TeilnehmerInnen vermitteln zu können, aber auch ganz bewusst die Grenzen der pädagogischen Arbeit festzulegen (Anderson 2016, S. 35).

Vor diesem Hintergrund zeichnet sich pädagogische Professionalität in der Arbeit mit Geflüchteten u. a. durch folgende Aspekte aus:

- Die Konzeption und Durchführung eines sprach- und kultursensiblen Unterrichts, um der sprachlichen und kulturellen Heterogenität der Gruppe, aber auch kulturellen Unterschieden gerecht zu werden (u. a. ISB 2017, S. 10 ff.; Fürstenau/Gomolla 2009; Aktionsrat Bildung 2016).
- Kenntnisse und Fähigkeiten aus den Bereichen DaF/DaZ des Lehrpersonals, um die TeilnehmerInnen kompetent in ihrem Spracherwerb unterstützen zu können und ihnen eine sprachlich-kommunikative Integration

zu ermöglichen (u. a. ISB 2017, S. 10; Aktionsrat Bildung 2016, S. 257 f.).

- Ein didaktisches Konzept, das Binnendifferenzierung erlaubt, um den unterschiedlichen Leistungsniveaus der TeilnehmerInnen gerecht zu werden (u. a. Anderson 2016, S. 34; wb-web 2017).
- Lehrpersonal, welches um die besonderen Lebenslagen Geflüchteter (Bleibeperspektive, Wohnsituation, psychosoziale Bedingungen etc.) weiß und Fertigkeiten und Methoden besitzt, diesen im Unterricht zu begegnen (Anderson 2016, S. 35; EQUAL 2007, S. 7)
- In Bezug auf Wahrnehmung, Empathie und Abgrenzung selbstkompetente und reflektierende Lehrkräfte und pädagogisches Personal (u. a. EQUAL 2007, S. 7)
- Eine enge Kooperation mit auf Traumata spezialisierten Fachstellen (Psychologie, Medizin, Sozialpädagogik etc.) sowie die Etablierung gegenseitiger Verweisstrukturen (u. a. Anderson 2016, S. 35)
- Insbesondere für die Lehrkräfte Supervisionsangebote in Bezug auf psychische Belastungssituationen (u. a. Anderson 2016, S. 35; EQUAL 2007, S. 7; ISB 2017, S. 9 f.)

Die Anforderungen, die sich aus den Besonderheiten des Adressatenkreises für die didaktische Planung, Durchführung und Evaluation der Maßnahmen der Erstorientierung ergeben, werden im folgenden Kapitel thematisiert.

5.2 *Die didaktische Konzeption von Maßnahmen der Erstorientierung*

Aus einer didaktischen Perspektive rückt der Lehr-Lernprozess in den Fokus, wobei neben den übergeordneten Themen und den spezifischen Inhalten der Kurse, die Bestimmung der Zielgruppe, die Operationalisierung konkreter Lernziele, die Wahl spezifischer Lehr-/Lernmethoden und Methoden zur Lernzielüberprüfung, die Anforderungen an Medien und den Lernort sowie die Evaluation des Kurses zu bedenken sind (z. B. Quilling 2015).

Grundsätzlich gelten auch für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten die bereits in der Erwachsenenbildung bewährten Prinzipien der Teilnehmenden-, der Handlungs- und der Prozessorientierung (Grünhage-Monetti 2006, S. 62 f.). Einen groben Überblick über den didaktischen Prozess der Gestaltung einer Bildungsmaßnahme und die Fragen, die in diesem Kontext gestellt werden, gibt Abbildung 3.

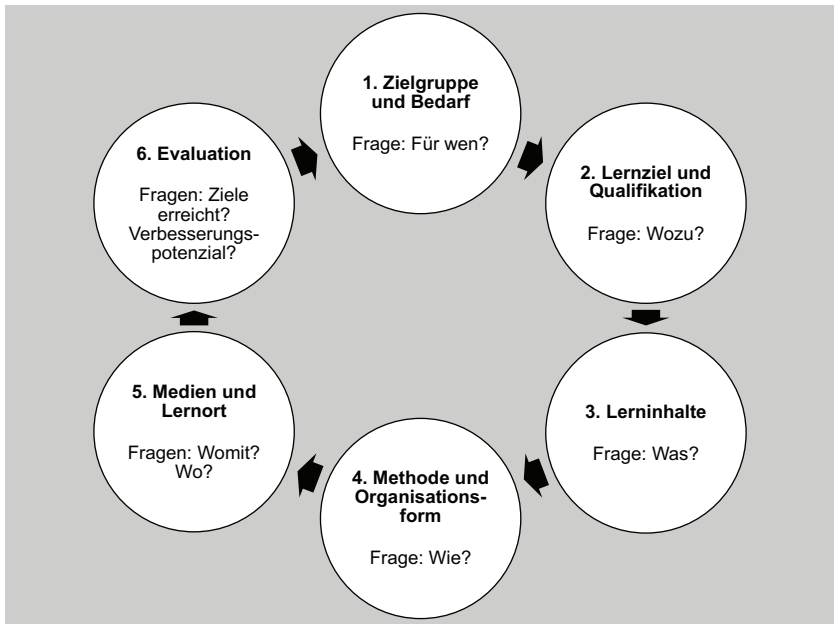


Abbildung 3: Der didaktische (Planungs-)Prozess (in Anlehnung an Schlutz 2006, S. 78)

5.2.1 Zielgruppenbestimmung und Bedarfsanalyse

Für die Lehrkraft und das pädagogische Personal gilt es, die große Heterogenität des Adressatenkreises, in Bezug auf Alter, Herkunft, Sprache, Bildungsniveau etc. in die didaktische Konzeption der Erstorientierungsmaßnahmen einzubeziehen. Es hat sich in der Praxis bewährt, auch innerhalb des Adressatenkreises Geflüchtete, spezifische Zielgruppen zu identifizieren und deren Bildungsbedarfe zu analysieren. Das Flüchtlingszentrum Hamburg (2017) bspw. bietet in seinem Projekt HO:PE Erstorientierungsmaßnahmen u. a. für die Zielgruppen Frauen, unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge (umF), nicht alphabetisierte Personen, Zweitschrift-Lernende und AkademikerInnen an. Bereits diese Aufzählung verdeutlicht, dass die einzelnen Zielgruppen unabhängig von intersubjektiven Differenzen, teils sehr unterschiedliche Bildungsbedarfe aufweisen. Beispielsweise verfügen nicht alphabetisierte Personen zumeist weder über schriftsprachliche Kompetenzen noch über Schulerfahrung. Bildungsbedarfe bestehen für diese Zielgruppe somit bereits aus der Entwicklung erster Lerntechniken und -strategien und dem

schrittweisen Kennenlernen von Unterrichtsmaterialien und -methoden (BAMF 2009, S. 38 f.). Spezielle Kurse für die Zielgruppe Frauen haben sich u. a. deswegen bewährt, da bei den TeilnehmerInnen Unterschiede in der Geschlechterrollenorientierung wie auch den gelebten Geschlechterrollen bestehen können (Becher/El-Menouar 2014).¹ Sensible Themen wie Gleichberechtigung, Geschlechterrollen und Chancengleichheit von Frau und Mann lassen sich in geschlechtshomogenen Gruppen zunächst auf neutralem Boden thematisieren.

Es wird deutlich, dass die Orientierung an spezifischen Zielgruppen im Vorfeld von Lehr-Lern-Prozessen (Holm 2012, S. 4) grundlegend für das weitere didaktische Handeln ist. Insofern werden, ausgehend von den Bildungsbedarfen der TeilnehmerInnen, die Lernziele festgelegt, die Lerninhalte und die Lehr-/Lernmethoden ausgewählt und die Lernmedien und der Lernort bestimmt.

5.2.2 Bestimmung der Lernziele

Auf die Bestimmung der Zielgruppe folgt die Festlegung der zielgruppenspezifischen Lernziele.² Es stellt sich die Frage „Was sollen die TeilnehmerInnen nach Absolvieren des Kurses wissen und können?“ Lernziele können dabei prinzipiell und im Sinne der Teilnehmerorientierung und der individuellen Bildungsbedarfe von den TeilnehmerInnen selbst als subjektive Lernziele oder von der Lehrkraft und den TeilnehmerInnen gemeinsam im Sinne des Prinzips der Partizipation festgelegt werden (Gundermann 2016). Für die standardisierten Erstorientierungsmaßnahmen des BAMF, welche mit dem

1 Das Thema ‚Geschlechterrollen‘ ist insbesondere im Kontext Geflüchteter (gesellschaftlich) äußerst vorbelastet (Schlagzeile ‚Silvester in Köln 2015‘) und bedarf eines differenzierten und sensiblen Umgangs (BAMF 2017a, S. 15). Einerseits sind Pauschalisierungen, Stereotypenbildung und Kulturalisierungen von Menschen mit Fluchterfahrung zu vermeiden, andererseits dürfen bestehende Unterschiede in den Geschlechterrollenorientierungen und den gelebten Geschlechterrollen nicht negiert werden, was sowohl eine gewisse Ambiguitätstoleranz als auch Bildungsmaßnahmen zu den Themen Gleichberechtigung, Geschlechterrollen und Chancengleichheit von Frau und Mann, impliziert. Eine differenziertere Perspektive ergibt sich bereits unter Einbezug weiterer Einflussfaktoren, wie bspw. dem formalen Bildungsabschluss (Becher/El-Menouar 2014, S. 3).

2 Zur Systematisierung von Lernzielen werden unterschiedliche Lernzieltaxonomien herangezogen. Aufbauend auf lerntheoretischen Überlegungen, nehmen diese in der Regel eine Klassifizierung der Lernziele anhand von aufeinander aufbauenden Stufenmodellen vor. Eine grundlegende Differenzierung wird dabei in Bezug auf das Anforderungsprofil zwischen kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernzielen vorgenommen. In Bezug auf den Konkretisierungsgrad wird bspw. zwischen Grobzielen und Feinzielen differenziert. Zu Lernzielen und Lernzieltaxonomien siehe u. a. Marzano/Kendall 2007; Krathwohl/Bloom/Masia 1964.

Test „Leben in Deutschland (LID)“³ abgeschlossen werden, sind die Lernziele im Konzept (BAMF 2015) und im Curriculum (BAMF 2017) festgelegt.

Die Lernziele leiten sich aus den übergeordneten Zielen von Maßnahmen der Erstorientierung ab, wie in Kapitel 4 formuliert, sind jedoch nicht mit diesen gleich zu setzen. Da es sich bei den übergeordneten Zielen um abstrakte Konstrukte handelt, bietet es sich an, diese in konkrete Lernziele zu übersetzen. Terhart (2005, S. 111 f.) definiert ein Lernziel als das nachprüfbar vorhandene und erwünschte Ergebnis eines Lernprozesses.

Einhergehend mit den Lernzielen müssen auch die Methoden zu deren Überprüfung bestimmt werden, wobei die Überprüfbarkeit in der Regel – zumindest für nach den streng formalisierten Regeln der lernzielorientierten Didaktik formulierte Lernziele (Gundermann 2016) – bereits in den Lernzielen selbst angelegt ist. Das BAMF prüft die Lernzielerreichung mit dem Multiple-Choice-Test „Leben in Deutschland“. Es sind jedoch durchaus auch andere Methoden zur Überprüfung der Lernzielerreichung denkbar, welche jedoch in der Regel mit einem größeren Aufwand in der Erhebung und der Auswertung einhergehen. Beispielsweise sind Lernziele, die die Fähigkeit zur Orientierung in der Stadt/Region betreffen auch durch Beobachtungen der Lehrkraft in der (Orientierungs-)Praxis überprüfbar.

5.2.3 Auswahl der Lerninhalte

Bereits in Kapitel 3 wurden die fünf thematischen Säulen der Erstorientierung identifiziert. Das Gros der Maßnahmen der Erstorientierung behandelt Inhalte aus ebendiesen übergeordneten Themenbereichen. Welche konkreten Lerninhalte gewählt werden, ist wiederum abhängig von der spezifischen Zielgruppe, den jeweiligen Bildungsbedarfen und den aufgestellten Lernzielen. Die Reziprozität der unterschiedlichen Phasen des didaktischen Planungsprozesses wird hier besonders deutlich: so werden für die Zielgruppe der umf andere Lernziele aufgestellt (bspw. die TeilnehmerInnen können selbständig eine Bewerbung verfassen) als für die Zielgruppe der zu Alphabetisierenden (bspw. die TeilnehmerInnen können alle Buchstaben des lateinischen Alphabets benennen). Dementsprechend werden auch andere Lerninhalte ausgewählt.

Da viele der Erstorientierungsmaßnahmen mehrere der genannten fünf Themenblöcke berühren und über mehrere Wochen oder Monate laufen (z. B. BAMF 2017), sind sie häufig modular und zielgruppenorientiert aufgebaut. Das BAMF (2017, S. 19) differenziert bspw. in seinen standardisierten Ori-

3 Der skalierte Test ist Nachweis für das „Bestehen des Orientierungskurses als auch die für eine Einbürgerung notwendiger Kenntnisse der Rechts- und Gesellschaftsordnung und der Lebensverhältnisse in Deutschland“ (BAMF 2017a, S. 10).

entierungskursen zwischen den Zielgruppen Eltern, Frauen, Jugendliche als auch zwischen Förder-, Alphabetisierungs- und Zweitschriftlerner-Kursen. Die konkreten Inhalte der zielgruppenspezifischen Kurse legt das BAMF in den Konzepten und Curricula fest (BAMF 2017a; 2016; 2015; 2009).

5.2.4 Wahl der Lehr-/Lernmethoden und Methoden der Lernzielüberprüfung

Die Wahl der Lehr-Lernmethoden orientiert sich an der spezifischen Zielgruppe, ihren Bildungsbedarfen, den für sie festgelegten Lernzielen und den Lerninhalten. Das BAMF (2017a, S. 16 f.) beruft sich in Bezug auf die methodische Gestaltung des Unterrichts auf die grundsätzlichen Prinzipien der Erwachsenenbildung:

- Teilnehmerorientierung
- Handlungsorientierung
- Elementarisierung
- Multiperspektivische Themenaufbereitung
- Verwendung erwachsenengerechter Unterrichtsformen
- Einsatz wechselnder Sozialformen
- Einsatz vielfältiger Methoden
- Förderung des selbstständigen Lernens

Neben diesen grundsätzlichen Prinzipien der Erwachsenenbildung haben sich spezifische Methoden bewährt, um den Besonderheiten des Adressatenkreises Geflüchtete und den damit einhergehenden Herausforderungen für Lehrkräfte und pädagogisches Personal zu begegnen. Im Folgenden werden einige dieser Methoden exemplarisch vorgestellt.

5.2.4.1 Methoden zum Umgang mit Heterogenität

In Bezug auf die Heterogenität des Adressatenkreises hat sich v. a. die Zielgruppendifferenzierung bewährt. Um mit heterogenen Leistungsniveaus und sozialer sowie ethnisch-kultureller Heterogenität in der konkreten Unterrichtssituation umzugehen, haben sich die Methoden der Binnendifferenzierung und des Teamteachings wie auch der kultursensiblen Unterrichtsgestaltung als geeignet erwiesen (Anderson 2016, S. 34).

Die Binnendifferenzierung innerhalb der Kurse zielt darauf ab, den individuellen Lernvoraussetzungen und dem subjektiven Lernverhalten gerecht zu werden und lässt sich bspw. mittels kleinerer Lerngruppen und Projekt-

arbeit umsetzen (wb-web 2017). Die angestrebte optimale Förderung aller TeilnehmerInnen zugunsten gleicher Lern- und Partizipationschancen wird durch das Teamteaching, also die Kooperation zweier oder mehrerer Lehrkräfte, in der Planung und Durchführung des Unterrichts, zusätzlich unterstützt (Halfhide 2009, S. 103).

Durch eine kultursensible Gestaltung des Unterrichts wird eine Berücksichtigung der sozialen und ethnisch-kulturellen Divergenzen aller TeilnehmerInnen angestrebt. Kultur wird dabei als den Alltag strukturierende, individuelle und kollektive Werte- und Normensysteme begriffen (Kalpaka/Mecheril 2010, S. 96). Unter Einbezug weiterer gesellschaftlicher Variablen wie soziale Klasse, Geschlecht, Religion und Ethnizität (ISB 2017, S. 11), berücksichtigt kultursensibler Unterricht, die Unterschiede zwischen diesen Werte- und Normensystemen, ohne die TeilnehmerInnen auf ihre Kultur zu reduzieren.

5.2.4.2 Methoden für den Fremd-/Zweitspracherwerb und den Umgang mit TeilnehmerInnen mit keinen oder wenigen Kenntnissen der deutschen Sprache

In Bezug auf die Methoden, die im Rahmen des Fremd- und Zweitspracherwerbs eingesetzt werden, herrscht relative Klarheit, da diese mit den Fachbereichen Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) breit abgedeckt sind. Für Maßnahmen der Erstorientierung hat es sich daher bewährt, dass der Sprachunterricht von ausgebildeten DaF/DaZ-Lehrkräften gehalten wird. Für AnbieterInnen von Erstorientierungsmaßnahmen, die keine Sprachkurse anbieten, aber in ihren Maßnahmen mit TeilnehmerInnen zu tun haben, die über keine oder wenige Deutschkenntnisse verfügen, hat sich die Zusammenarbeit mit DaF/DaZ-Lehrkräften und die Nutzung der entsprechenden Materialien als äußerst sinnvoll erwiesen.⁴

5.2.4.3 Methoden zur Alphabetisierung und zum Zweitschriftlernen

Auch an Methoden zur Alphabetisierung und dem Zweitschriftlernen herrscht kein Mangel. Als traditionelle Bestandteile des DaF/DaZ-Unterrichts können sie auf ein umfassendes theoretisches Fundament und einen umfangreichen Fundus an Materialien zugreifen. Auch das BAMF hat 2009 ein Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs veröffentlicht, welches auch ein breites Spektrum geeigneter Methoden zur Entwicklung schriftsprachlicher

4 Zu DaF/DaZ für Geflüchtete gibt es einen umfangreichen – z. T. kostenlosen – Fundus an Materialien und Methoden, die über das Internet und/oder einschlägige Lehr-/Lernmittel- und Sprachenverlage zu beziehen sind.

und sprachlicher Kompetenzen und von Lerner-Autonomie beinhaltet (BAMF 2009).

5.2.4.4 Methoden zum Umgang mit spezifischen psychosozialen Bedingungen

Den psychosozialen Problemlagen, die eine nicht unerhebliche Anzahl der Menschen mit Fluchterfahrung aufweisen, und die sich u. a. aus der Aufenthaltsunsicherheit, der Unterbringung in Sammelunterkünften und traumatischen Erlebnissen vor und während der Flucht nähren, ist mittels didaktischer Methoden alleine nicht zu begegnen. Eine professionelle pädagogische Praxis zeichnet sich durch ein Bewusstsein um die psychosozialen Problemlagen des Adressatenkreises wie auch die Grenzen der eigenen Profession aus. Lehrkräfte und pädagogisches Personal sollten dementsprechend in Bezug auf die mit Traumata und psychischen Belastungssituationen einhergehenden Auffälligkeiten – auch in Bezug auf die eigene psychische Belastung – geschult sein (EQUAL 2007, S. 7). Ebenso wichtig ist jedoch die Kenntnis der und Kooperation mit entsprechenden Anlaufstellen, insbesondere Sozial- und Rechtsberatungsstellen sowie medizinischen und psychotherapeutischen Einrichtungen (Anderson 2016, S. 35).

Neben den hier dargestellten Methoden, die sich an den Spezifika des Adressatenkreises Geflüchtete und dem Umgang mit diesen in der konkreten Unterrichtssituation orientieren, haben sich einige Methoden in der Vermittlung spezifischer Lerninhalte bewährt. So wird bspw. eine (sozial-)räumliche Orientierung der TeilnehmerInnen erleichtert, wenn im Unterricht auf authentische Lernmaterialien wie „Stadt- und Fahrpläne, Werbeprospekte, Flyer“ (BAMF 2017a, S. 7) zugegriffen und die theoretische Vermittlung durch Exkursionen zu wichtigen Anlaufstellen und interessanten Sehenswürdigkeiten ergänzt wird. ArbeitnehmerInnenrechte und -pflichten lassen sich ebenfalls erfolgreich mittels authentischer Materialien wie bspw. Musterverträgen oder Attesten, aber auch Rollenspielen – bspw. die Krankmeldung beim Arbeitgeber via Telefon – sowie Exkursionen zu Ausbildungsbetrieben vermitteln. Zudem hat sich in Erstorientierungsmaßnahmen zur Verbrauchergrundbildung, neben Rollenspielen und Praxisbegegnungen, die Nutzwertanalyse (Wildner 2007) bewährt, welche auf eine systematische Entscheidungsvorbereitung in komplexen Situationen abzielt.

5.2.5 Lehr-Lernmedien- und Lernortbestimmung

Die Auswahl der Lehr-Lernmedien – Lehrbücher, Präsentationsmedien wie Flipcharts und PowerPoint-Präsentationen, Visualisierungen, Lehrvideos, Tonaufnahmen, Anschauungsmaterial, digitale Medien etc. – orientiert sich

an deren Eignung zur Vermittlung der festgelegten Lerninhalte. Aber auch die Zielgruppe und die gewählten Lehr-Lernmethoden gilt es in diesem Kontext zu berücksichtigen (BAMF 2017a, S. 16 f.). Im Rahmen von Erstorientierungsmaßnahmen für Geflüchtete wird insbesondere dem Prinzip der Praxisorientierung große Bedeutung beigemessen, d. h., die Lerninhalte sollten praxisnah und anhand von lebensweltnahen Beispielen vermittelt werden. Durch den Einsatz verschiedener Medienarten – visuell, auditiv, haptisch, olfaktorisch, computergestützt etc. – kann der Unterricht lebendig und anschaulich und somit nachhaltig gestaltet werden (BAMF 2015, S. 32). Besonderes Augenmerk muss darauf gelegt werden, dass viele TeilnehmerInnen in Lernkulturen aufgewachsen sind, die sich von der Praxis des deutschen Bildungssystems unterscheiden. Viele TeilnehmerInnen kennen lediglich instruktionistischen Frontalunterricht. Freie, interaktive und kooperative Unterrichtsformen sind vielen TeilnehmerInnen daher zunächst suspekt und müssen erst behutsam eingeführt werden (ISB 2017, S. 11). Das BAMF (2017a, S. 16 f.) rät zum Einsatz wechselnder Sozialformen und Methoden. Im Sinne der Sozialraumorientierung sollen authentische Lernmaterialien, wie Stadtpläne und digitale Karten, wichtige Formulare der die Geflüchteten betreffenden Behörden, Musterverträge von Mobilfunkanbietern etc. eingesetzt werden (BAMF 2017a, S. 7). Exkursionen sind geeignet, um gemeinsam die Region zu erfahren und wichtige Anlaufstellen, wie Behörden, Bibliotheken, Museen etc. kennenzulernen. In Kursen mit TeilnehmerInnen mit wenigen oder keinen Deutschkenntnissen dienen Visualisierungen als einfaches und effektives Medium der Informationsvermittlung (BAMF 2017a, S. 7).

Nicht nur die Schule ist ein Lernort (Rauschenbach 2013), darüber besteht mittlerweile Konsens. Einig sind sich die in der operativen Flüchtlingshilfe Tätigen mittlerweile jedoch auch darüber, dass die zentralen Erstaufnahmeeinrichtungen, als Orte formalisierten Lernens weitestgehend ungeeignet sind. Als Lernorte des formalisierten Unterrichts haben sich daher Räumlichkeiten der Bildungsorganisationen bzw. der Anbieter der Maßnahmen bewährt (u. a. Flüchtlingszentrum Hamburg 2017). Durch Exkursionen lässt sich der Unterricht um informelle Lernprozesse mit Sozialraumbezug (Kessl/Reutlinger 2010) ergänzen. Diese sollten dann wiederum im Unterricht aufgegriffen und reflektiert werden (BAMF 2017a, S. 44).

5.2.6 Evaluation der Erstorientierungsmaßnahmen

Eine in Bezug auf Maßnahmen der Erstorientierung essenzielle, jedoch häufig vernachlässigte Phase des didaktischen Prozesses ist die Evaluation. Deren wichtige Bedeutung für Bildungsmaßnahmen – auch im Rahmen von Erstorientierung für Geflüchtete – liegt darin, dass die systematische Bewertung bzw. Beurteilung ebendieser als Grundlage für weitere Entscheidungen,

insbesondere im Hinblick auf eine mögliche Verbesserung, herangezogen werden kann. Evaluation kann u. a. summativ im Sinne einer abschließenden Beurteilung der Effizienz und Effektivität der Maßnahme oder formativ zur kontinuierlichen Verbesserung von Prozessen und Strukturen während der Durchführung der Maßnahme vorgenommen werden (König 2007, S. 42). Da Erstorientierungsmaßnahmen für Geflüchtete ein relativ junges Feld der Erwachsenenbildung sind und aus diesem Grund noch wenige empirische Daten und wissenschaftliche Erkenntnisse vorliegen, kommt der Evaluation der Maßnahmen eine besondere Bedeutung zu. Das BAMF hat seine Integrationskurse im Jahr 2006 evaluieren lassen und aufbauend auf den Ergebnissen der Evaluation einer Transformation unterworfen (BAMF 2011). Auch im Rahmen des Projektes HO:PE des Flüchtlingszentrums Hamburg nimmt die Evaluation aller Maßnahmen einen zentralen Stellenwert ein.

6 Schlusswort

Erstorientierungsmaßnahmen können sich aufgrund ihrer Niederschwelligkeit und ihrer zeitlichen Nähe zur Einreise positiv auf die Motivation, die Lernprozesse und die Lernergebnisse Geflüchteter auswirken. Da sie außerdem Grundbildungsbedarfe der Geflüchteten bedienen, kann ihnen eine entscheidende Bedeutung für die Integration und gesellschaftliche Teilhabebefähigung Geflüchteter attestiert werden. Aus pädagogischer Perspektive stehen v. a. die Lern- und Bildungsprozesse der Menschen mit Fluchterfahrung im Fokus. Das Anliegen dieses Beitrags ist es daher einerseits AkteurInnen im Feld der Geflüchtetenhilfe einen Überblick über Ziele, Rahmen und Konzepte der Erstorientierung zu ermöglichen und ihnen andererseits bereits erste Instrumente zur didaktischen Konzeption von Maßnahmen der Erstorientierung an die Hand zu reichen.

7 Quellenverzeichnis

- Aktionsrat Bildung (2016): Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Anderson, Philip (2016). Zugang zu Berufsschulklassen für junge Flüchtlinge. Der bayerische Ansatz. In: BWP, 45 (1), S. 34-35.

- Becher, Inna/El-Menouar, Yasemin (2014): Geschlechterrollen bei Deutschen und Zuwanderern christlicher und muslimischer Religionszugehörigkeit. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb21-geschlechterrollen.pdf?__blob=publicationFile (25.05.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2009): https://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_BV/Konzept_fuer_einen_bundesweiten_Alphabetisierungskurs.pdf (25.05.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2011): Evaluation. <http://www.bamf.de/DE/Infothek/TraegerIntegrationskurse/Evaluation/evaluation-node.html> (25.05.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2015): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile (25.05.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2016): Erstorientierung und Deutsch Lernen für Asylbewerber in Bayern. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integration/Sonstiges/konzept-kurse-asylbewerber.pdf?__blob=publicationFile (25.05.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017a): Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile (25.05.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017b): Erstorientierungskurse für Asylbewerber mit unklarer Bleibeperspektive. <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Projekttraeger/ErstorientierungskurseAsylbewerber/erstorientierung-asylbewerber-node.html> (25.05.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017c): Zulassungsverfahren. www.bamf.de/DE/Infothek/TraegerIntegrationskurse/Organisatorisches/Zulassung/zulassung-node.html (25.05.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017d): Erstorientierungskurse für Asylbewerber mit unklarer Bleibeperspektive. <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/Erstorientierung/Erstorientierungskurse/erstorientierungskurse.html?nn=9787606> (25.05.2018).
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2013): Bildung. Zwischen Ideal und Wirklichkeit. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/146201/bildungsideale> (25.05.2018).
- Dietrich, Stephan (2008): Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland. Problemaufriss für eine Erhebungsstrategie. <https://www.die-bonn.de/doks/dietrich0701.pdf> (25.05.2018).
- EQUAL (2007): Deutsch für Flüchtlinge – Praxishilfen. http://www.equal-sepa.de/material/Produkte/material/Praxishilfen_web.pdf (26.11.2017).
- Flüchtlingszentrum Hamburg (2017): HO:PE – unser Hamburger Orientierungsprogramm: Perspektiven im Einwanderungsland. <https://www.fz-hh.de/de/projekte/HOPE.php> (25.05.2018).
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (2009): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS.

- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Grotluschen, Anke/Riekman, Wibke (2011): leo – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. https://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/leo-Presseheft-web.pdf (25.05.2018).
- Grünhage-Monetti, Matilde (2006): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen. Bielefeld: wbv.
- Gundermann, Angelika (2016): Lernziele und Lernergebnisse. <https://wb-web.de/wissen/lehren-lernen/lernziele-und-lernergebnisse.html> (25.05.2018).
- Halfhide, Therese (2009): Teaming. In: Fürstenau, Sara/Mechtild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS, S. 103-120.
- Holm, Ute (2012): Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten. <https://www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf> (25.05.2018).
- Institut für Deutsche Sprache (IDS) (2018): Deutsch im Beruf: Die sprachlich-kommunikative Integration von Flüchtlingen. <http://www1.ids-mannheim.de/direktion/sprache-im-oeffentl-raum/deutsch-im-beruf.html> (25.05.2018).
- Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflektiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 77-98.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2010): Sozialraum: Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- König, Joachim (2007): Einführung in die Selbstevaluation. Ein Leitfaden zur Bewertung der Praxis Sozialer Arbeit. Freiburg: Lambertus.
- Krathwohl, David R./Bloom, Benjamin S./Masia, Bertram B. (1964): Taxonomy of educational objectives. New York: McKay.
- Marzano, Robert J./Kendall, John S. (2007): The New Taxonomy of Educational Objectives. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009): Consumer Education. Policy Recommendations of the OECD'S Committee on Consumer Policy. <http://www.oecd.org/dataoecd/32/61/44110333.pdf> (25.05.2018).
- Quilling, Kathrin (2015): Didaktik der Erwachsenenbildung. <https://www.die-bonn.de/wb/2015-didaktik-01.pdf> (25.05.2018).
- Rauschenbach, Thomas (2013): Bildungsorte – Lernwelten. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/149483/alltagsbildung?p=all> (25.05.2018).
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2004): Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS – Grundlagen. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung. Band 2. Universität Paderborn.
- Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistung und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2017): Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge. Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen an bayerischen Berufshochschulen. http://www.isb.bayern.de/download/19761/handreichung_asylbewerber_und_fluechtlinge_2017_08.pdf (25.05.2018).

- Terhart, Ewald (2005): Lehr-Lern-Methoden. 4. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Verbraucherbildung Bayern (2018): Verbraucherbildung für Flüchtlinge. Modellprojekt in Regensburg. <https://www.verbraucherbildung.bayern.de/erwachsenenbildung/fluechtlinge/index.htm> (25.05.2018).
- WB-WEB (2017): Binnendifferenzierung. <https://wb-web.de/wissen/lehren-lernen/binnendifferenzierung-1.html> (25.05.2018).
- Wildner, Claudia (2007): Die Nutzwertanalyse. In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht. Schwalbach: Wochenschau, S. 35-45.

2 Empowerment-Potenzial von Erstorientierung

Moritz Petzi

Abstract	55
1 Die zeitliche Verortung der Erstorientierung	57
2 Erstorientierung: eine Operationalisierung	57
3 Empowerment: eine Begriffsbestimmung	59
4 Empowerment-Potenzial von Erstorientierung	61
4.1 Grundbildungsbedarfe und Curriculum	61
4.2 Professionalisierung der Lehrkräfte	62
4.3 Methoden und Materialien	63
4.4 Spezifische Methoden des Empowerments	65
5 Empowermenthinderliche Faktoren	66
6 Schlusswort	67
7 Quellenverzeichnis	68

Abstract

This chapter explores the question of the potential of initial orientation for the empowerment of refugees. In search of an answer to this question, more fundamental questions ensue, such as: What is initial orientation? What is empowerment? And how should initial orientation courses be devised in order to contribute to the empowerment of refugees? With reference to the pedagogical theory, this chapter attempts to get to the bottom of these questions. The aim being not only to make the concept of initial orientation scientifically tangible and understandable out of a pedagogically perspective and therefore make it compatible with the scientific discussion, but also to explore the conditions under which initial orientation courses can contribute to the empowerment of their participants. With reference to Koller's (2011) theory of transformational education, initial orientation starts in the moment of the subject's encounter with difference. Initial orientation itself is then conceived as processes of learning and education which are of significance to the identity of the subject and his/her self and world understanding. The subject's identificative self-location in dealing with social requirements is then seen as a development task. A development task which needs to be coped with by the subject herself/himself, with recourse to competencies and her/his own personality

structure. This raises the question of how courses of initial orientation can assist the subject in coping with this developmental task, the identificative self-location in dealing with – at first unknown – societal demands. In order to establish the link between empowerment and initial orientation, the significance of this identificative self-location for empowerment is then analyzed in order to conclusively identify the empowerment potential of initial orientation.

Im Rahmen dieses Beitrags wird die Frage gestellt, welches Potenzial der Erstorientierung für das Empowerment Geflüchteter innewohnt. Auf dem Weg zur Beantwortung dieser Frage ergeben sich neue, grundlegendere Fragen, die es zu beantworten gilt: Was ist Erstorientierung? Was ist Empowerment? Und wie müssen Maßnahmen der Erstorientierung konzipiert sein, um zum Empowerment Geflüchteter beitragen zu können? Unter Rückbezug auf die pädagogische Theorie unternimmt dieser Beitrag den Versuch, diesen Fragen auf den Grund zu gehen. Das Ziel ist dabei nicht nur, den Begriff der Erstorientierung aus Perspektive der Pädagogik wissenschaftlich greifbar und somit für die wissenschaftliche Diskussion anschlussfähig zu machen, sondern auch die Bedingungen auszuloten, unter denen Maßnahmen der Erstorientierung zum Empowerment ihrer Teilnehmenden beitragen können. Ausgehend von der Begegnung mit dem ‚Anderen/Fremden‘ wird Erstorientierung unter Rückgriff auf die transformatorische Bildungstheorie nach Koller (2011) als Lern- und Bildungsprozesse mit Bedeutung für die Identität des/der Einzelnen und für sein/ihr Selbst- und Weltverstehen gefasst. Als zu bewältigende Entwicklungsaufgabe wird die identifikative Selbstverortung des Subjekts in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen vom Subjekt selbst unter Rückgriff auf Kompetenzen und die eigene Persönlichkeitsstruktur bearbeitet. Für Maßnahmen der Erstorientierung stellt sich dann die Frage, wie das Subjekt in der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe, der identikativen Selbstverortung in Auseinandersetzung mit – zunächst unbekannten – gesellschaftlichen Anforderungen, unterstützt werden kann. Um den Bezug zwischen Empowerment und Erstorientierung herzustellen, wird daran anschließend die Bedeutung dieser identikativen Selbstverortung, im Sinne einer kulturellen Neu- oder Um-Identifizierung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen, für Empowerment analysiert, um abschließend das Empowerment-Potenzial von Erstorientierung zu identifizieren.

1 Die zeitliche Verortung der Erstorientierung

Ausgehend von dem Umstand der Migration und Zuwanderung fasst Schelle (2005, S. 42) „die Begegnung mit dem Anderen und dem Fremden“ als Moment potenziell einsetzender Lern- und Bildungsprozesse. Diese Begegnung mit dem Anderen und Fremden lässt sich dabei vor dem Hintergrund der – in diesem Kontext: fluchtbedingten – Zuwanderung als Begegnung mit Differenz bzw. als Begegnung mit zunächst unbekannten, sich von den gesellschaftlichen Anforderungen des Herkunftslandes unterscheidenden Anforderungen der (Aufnahme-)Gesellschaft fassen. Die Frage danach, wann Erstorientierung stattfindet, lässt sich dann aus Perspektive des Subjekts damit beantworten, dass sie in der ersten Begegnung mit zunächst unbekannten, differierenden gesellschaftlichen Anforderungen einsetzt. Wie lange diese Phase der Erstorientierung dauert, wie sie sich gestaltet und wie sie abgeschlossen wird, ist wiederum abhängig von vielfältigen persönlichen, sozialen, politischen und wirtschaftlichen Faktoren.

2 Erstorientierung: eine Operationalisierung

Wenn Erstorientierung nun im Moment der ersten Begegnung mit differenten gesellschaftlichen Anforderungen einsetzt, lässt sich daran anschließend – und wie im vorausgehenden Absatz bereits angeklungen – eine pädagogische Operationalisierung des Begriffs der Erstorientierung vornehmen.

Aus bildungstheoretischer Perspektive – in diesem Fall der transformativen Bildungstheorie nach Koller (2011) – lässt sich Erstorientierung dann, ausgehend von der Begegnung mit Differenz, im Sinne unbekannter, sich von den gesellschaftlichen Anforderungen des Herkunftslandes unterscheidender, gesellschaftlicher Anforderungen des Aufnahmelandes, als Lern- und Bildungsprozesse fassen, welche Bedeutung „für die Identität und die Anerkennungsverhältnisse des/der Einzelnen, für sein/ihr Selbst- und Weltverstehen“ (Schelle 2005, S. 42) haben. Ausgehend von dieser Begegnung und der Auseinandersetzung mit Differenz spricht Koller (2015, S. 197) von Prozessen „der kulturellen Um- oder Neu-Identifizierung“, welche er an selber Stelle als die „Reartikulation von Identitäten“ bestimmt. Hericks und Spörlein (2001, S. 34) gehen nun noch einen Schritt weiter und bestimmen diese Reartikulation von Identität, die Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses, als zu bewältigende Entwicklungsaufgabe des Subjekts. Eine Entwicklungsaufgabe, die die Subjekte selbst „in einem Prozess der Vermittlung gesellschaftlicher Anforderungen mit der eigenen Persönlichkeitsstruktur“

(Hericks/Spörlein 2001, S. 34) und unter Einsatz ihrer Kompetenzen und ihrer Identität herausbilden. Fürstenau (2004, S. 166) spricht in diesem Kontext dann, um die Prozesshaftigkeit dieser Vermittlung hervorzuheben, nicht mehr von Identität – der immer etwas Statisches anhängt – sondern von identifikativer Selbstverortung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen.

Aus einer pädagogischen Perspektive lässt sich Erstorientierung also als Lern- und Bildungsprozesse mit Bedeutung für die Identität und das Selbst- und Weltverstehen des Subjekts fassen (Schelle 2005, S. 42). Die identifikative Selbstverortung (Fürstenau 2004, S. 166), im Sinne einer kulturellen Um- oder Neu-Identifizierung des Subjekts, lässt sich als Entwicklungsaufgabe bestimmen, die die Subjekte selbst unter Einsatz ihrer Kompetenzen und ihrer Identität, in der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Anforderungen bearbeiten (Hericks/Spörlein 2001, S. 34). Dabei sind Entwicklungsaufgaben immer als „gesellschaftliche Anforderungen in einer immer schon individuell aufbereiteten und transformierten Form“ (Hericks/Spörlein 2001, S. 34) zu verstehen. Im Kontext fluchtbedingter Zuwanderung bedeutet das, dass Entwicklungsaufgaben „einerseits objektive, d. h. gesellschaftliche Anforderungen an Menschen in jeweils ähnlichen biographischen Lebenssituationen“ (Hericks/Spörlein 2001, S. 34) – hier in eine fremde Gesellschaft mit zunächst unbekannten gesellschaftlichen Anforderungen Einwandernde – formulieren, diese Anforderungen, „damit sie biographisch wirksam werden [...] andererseits individuell als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet und ausgeformt werden“ (Hericks/Spörlein 2001, S. 34) müssen. Im Kontext der Erstorientierung impliziert dies zunächst einmal die Notwendigkeit der Identifikation dieser gesellschaftlichen Anforderungen durch das Subjekt. Einhergehend mit dieser Identifikation der Anforderungen der Aufnahmegesellschaft bedarf es dann einer (Re-)Identifikation, im Sinne einer identifikativen Selbstverortung in Auseinandersetzung mit diesen sich vom Herkunftsland – mehr oder weniger – unterscheidenden gesellschaftlichen Anforderungen. Die Identifizierung der gesellschaftlichen Anforderungen und die damit einhergehende (Re-)Identifikation des Subjekts in Auseinandersetzung mit ihnen lassen sich als das Wesensmerkmal der Erstorientierung von Zuwandernden bestimmen. Dem gegenüber ist die identifikative Selbstverortung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen im Fürstenau'schen (2004, S. 166) prozesshaften Verständnis von Identität für alle Mitglieder der Gesellschaft und über das gesamte Leben hinweg relevant. Es ließe sich dementsprechend zwischen Erstorientierung im Sinne einer (Re-)Identifikation in Auseinandersetzung mit den differenten gesellschaftlichen Anforderungen in Folge von Migration/Zuwanderung und der über das ganze Leben hinweg relevanten identifikativen Selbstverortung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen, also einer stetigen Orientierung, differenzieren.

Ausgehend von dieser pädagogischen Operationalisierung des Begriffs der Erstorientierung lässt sich im Anschluss eine Analyse des Potenzials der Erstorientierung für das Empowerment Geflüchteter vornehmen, wobei es jedoch zunächst und analog der Vorgehensweise in Bezug auf den Begriff der Erstorientierung einer semantischen Bestimmung des Begriffs des Empowerments bedarf. In Folge dessen können die Zusammenhänge zwischen Erstorientierung und Empowerment herausgearbeitet werden, wobei insbesondere das Wesensmerkmal der Erstorientierung – *die Identifikation der gesellschaftlichen Anforderungen und die damit einhergehende (Re-)Identifikation des Subjekts in Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen* – aus Perspektive des Empowerments reflektiert werden soll. Daran anschließend können die Chancen, Anforderungen und Hemmnisse von Maßnahmen der Erstorientierung, zum Empowerment Geflüchteter beizutragen, identifiziert werden.

3 Empowerment: eine Begriffsbestimmung

Der Begriff ‚Empowerment‘ umschreibt nach Loss und Wise (2008, S. 756) „einen mehrschichtigen sozialen Prozess, durch den Individuen und Gruppen Verständnis für und Kontrolle über ihre Lebensbedingungen gewinnen“, wobei neben persönlichen auch soziale, politische und wirtschaftliche Determinanten bedeutsam werden (Lindacher 2016, S. 3). Als Folge dieses Verständnisses für und der Kontrolle über ihre eigenen Lebensbedingungen sollen sie „ihr soziales und politisches Umfeld so verändern können, dass sich ihre Lebensumstände dadurch verbessern“ (Loss/Wise 2008, S. 756). Dabei kann Empowerment sowohl in Bezug auf das Subjekt als auch in Bezug auf Organisationen und Gemeinden gedacht werden (Loss/Wise 2008, S. 756). Dementsprechend ist ein Kernmerkmal des Empowerment-Konzeptes die „Transformation der ungleichen Machtbeziehung zwischen Bürgern, Mitgliedern einer Organisation oder Gemeinden und jeweiligen Entscheidungsträgern“ (Lindacher 2016, S. 3). Empowerment zielt in diesem Sinne auf Selbstbestimmung und Lebensautonomie des Subjekts (Herriger 2002, S. 1). Im Kontext der Sozialen Arbeit bzw. der psychosozialen Dienstleistungen wird Empowerment, im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe, als Unterstützung des Subjekts in diesem Prozess der Selbstbefähigung und Selbstermächtigung verstanden.

Um Empowerment und Erstorientierung zusammen zu denken, ist es unablässig auch das Wesensmerkmal der Erstorientierung, wie es mit der Identifizierung von gesellschaftlichen Anforderungen und der damit einhergehenden (Re-)Identifikation des Subjekts herausgearbeitet wurde, aus Perspektive

des Empowerments zu reflektieren. Wenn nun Empowerment „einen mehrschichtigen sozialen Prozess [darstellt], durch den Individuen und Gruppen Verständnis für und Kontrolle über ihre Lebensbedingungen gewinnen“ (Loss/Wise 2008, S. 756) und Empowerment in diesem Sinne auf das (Wieder-)Erlangen von Selbstbestimmung und Lebensautonomie durch das Subjekt (Herriger 2002, S. 1) abzielt, lässt sich die Identifikation der unbekannten, sich von den Anforderungen der Herkunftsgesellschaft unterscheidenden, gesellschaftlichen Anforderungen des Aufnahmelandes und die daran ansetzende identifikative Selbstverortung des Subjekts, im Sinne einer (Re-)Identifikation in Auseinandersetzung mit diesen gesellschaftlichen Anforderungen, als notwendige Bedingung für Empowerment bestimmen. Damit Geflüchtete Verständnis für und Kontrolle über ihre Lebensbedingungen innerhalb der zunächst unbekannten Aufnahmegesellschaft erlangen können, bedarf es zuallererst der Identifikation der gesellschaftlichen Anforderungen und daran anschließend der Auseinandersetzung mit ebendiesen unter Bezug zur eigenen Identität. Es stellen sich für Geflüchtete also u. a. die Fragen: „Wer war ich in dem Land aus dem ich komme?“ und „Wer bin ich bzw. wer möchte und kann ich in diesem Land sein?“. Erstorientierung und Empowerment sind dabei keineswegs als voneinander getrennte, aufeinander folgende Phasen zu verstehen, vielmehr scheint es plausibel, dass sie parallel ablaufen und sich wechselseitig beeinflussen (können). Nichtsdestotrotz ist die (Re-)Identifikation in Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Anforderungen eine notwendige Bedingung, um Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen zu gewinnen, auch wenn sie selbstverständlich kein Garant dafür ist. Das Subjekt muss um die Anforderungen die an es gestellt werden wissen, es muss eine Position zu diesen Anforderungen einnehmen, um die eigenen Lebensbedingungen verstehen und unter Kontrolle bringen zu können. Es sei an dieser Stelle erneut darauf hingewiesen, dass die (Re-)Identifikation in Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Anforderungen des Aufnahmelandes, wie sie im Kontext der fluchtbedingten Zuwanderung bedeutsam wird, als Wesensmerkmal der Erstorientierung angesehen werden kann. Die identifikative Selbstverortung in Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Anforderungen in dem hier propagierten prozesshaften Verständnis von Identität (Fürstenau 2004, S. 166) ist dagegen für alle Mitglieder der Gesellschaft und über das gesamte Leben hinweg relevant. Das macht auch den Unterschied zwischen Erstorientierung in Folge von Zuwanderung und einer das gesamte Leben begleitenden Orientierung und Positionierung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen aus.

Vor diesem Hintergrund nun, und ansetzend an der Identifikation der gesellschaftlichen Anforderungen des Aufnahmelandes und der (Re-)Identifikation des Subjekts in Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen, kann das Empowerment-Potenzial der Erstorientierung in den Blick genommen werden.

4 Empowerment-Potenzial von Erstorientierung

Die vorangehenden Erörterungen haben verdeutlicht, dass Erstorientierung als notwendige Bedingung von Empowerment anzusehen ist, insofern erst das Wissen um die gesellschaftlichen Anforderungen des Aufnahmelandes und die (Re-)Identifikation in Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen den Nährboden dafür bereitet, Verständnis für und Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen gewinnen und somit Lebensautonomie und Selbstbestimmung erlangen zu können. Der Erstorientierung wohnt somit bereits dadurch, dass sie eine notwendige Bedingung für die Befähigung des Subjekts zum (Wieder-)Erlangen von Selbstbestimmung und Lebensautonomie darstellt, eine essenzielle Bedeutung für Empowerment inne. Potenzial für Empowerment, im Sinne der bereits angesprochenen sozialarbeiterischen bzw. psychosozialen Unterstützung des Subjekts in diesem Prozess der Selbstbefähigung und -ermächtigung, ergibt sich im Rahmen von Maßnahmen der Erstorientierung für Geflüchtete darüber hinaus aus ganz konkreten konzeptuellen, didaktisch-methodischen und professionsbezogenen Aspekten, welche im Folgenden, in Anlehnung an den didaktischen Zirkel (u. a. Schlutz 2006, S. 78), nach den Bereichen *Grundbildungsbedarfe und Curriculum*, *Professionalisierung des Lehrpersonals*, *Methoden und Materialien* und *spezifische Empowerment-Methoden* differenziert, dargestellt werden sollen.

4.1 Grundbildungsbedarfe und Curriculum

Über das Curriculum der Erstorientierungsmaßnahmen können gesellschaftliche Anforderungen des Aufnahmelandes vermittelt werden. Ausgehend von der Sozialisation in einer anderen Gesellschaft, der Enkulturation in einer anderen Kultur, lassen sich Grundbildungsbedarfe der Teilnehmenden postulieren, und zwar insbesondere für die Bereiche ‚Sprache – Literalität‘, ‚Soziokulturelle Grundbildung‘, ‚Politisch-administrative Grundbildung‘, ‚Verbrauchergrundbildung‘ und ‚Arbeitnehmergrundbildung‘ (u. a. BAMF 2015; BAMF 2016; Schlegel-Matthies 2004; Verbraucherbildung Bayern 2018; OECD 2009). Über das Curriculum kann das Subjekt darin unterstützt werden, gesellschaftliche Anforderungen – bspw. in Bezug auf Geschlechterrollen, Werte und Normen etc. – zu identifizieren. Auf diesem Wege kann das Curriculum einen Beitrag zur (Re-)Identifikation des Subjekts in Auseinandersetzung mit den vormalig mehr oder weniger unbekannten gesellschaftlichen Anforderungen leisten, insofern eine Positionierung des Subjekts, im Sinne einer identifikativen Selbstverortung, angestoßen wird. Aus Perspektive des Empowerments Geflüchteter lässt sich die Bedeutung des Curriculums

kaum hoch genug einschätzen, ist die Identifizierung der gesellschaftlichen Anforderungen doch Voraussetzung für die identifikative Selbstverortung in Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen. Erst auf dieser Basis können die Kompetenzen und Wissensbestände erkannt, entwickelt und genutzt werden, die für ein selbstbestimmtes und autonomes Leben in der Aufnahmegeellschaft unabdingbar sind. Diese Basis für das Empowerment Geflüchteter kann das Curriculum allerdings nur dann darstellen, wenn es die entsprechenden Grundbildungsbedarfe der Geflüchteten aus den Bereichen ‚Sprache – Literalität‘, ‚Soziokulturelle Grundbildung‘, ‚Politisch-administrative Grundbildung‘, ‚Verbrauchergrundbildung‘ und ‚Arbeitnehmergrundbildung‘ abdeckt. Darüber hinaus herrschen seitens des Adressatenkreises Geflüchtete Bedarfe in Bezug auf Inhalte zur Asylgesetzgebung und dem Asylverfahren, da es sich hierbei um Aspekte handelt, die die Lebensbedingungen der Geflüchteten ganz maßgeblich beeinträchtigen und welche dementsprechend ebenfalls ihre curriculare Entsprechung finden sollten.

4.2 Professionalisierung der Lehrkräfte

Im Kontext der Identifizierung zunächst unbekannter gesellschaftlicher Anforderungen und der (Re-)Identifikation des Subjekts in Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen im Sinne der Bewältigung einer (migrationsspezifischen) Entwicklungsaufgabe kommt auch den Lehrkräften in Maßnahmen der Erstorientierung sowie dem pädagogischen Personal der Träger und Anbieter dieser Maßnahmen eine entscheidende Rolle zu. Professionelle pädagogische Arbeit mit dem Adressatenkreis Geflüchtete impliziert die fachliche und methodische Schulung der in diesem Bereich Tätigen. Um die Identifikation der gesellschaftlichen Anforderungen des Aufnahmelandes und die auf dieser Basis einsetzende identifikative Selbstverortung der Subjekte unterstützen zu können, bedarf es, neben der Verankerung der Grundbildungsbedarfe Geflüchteter im Curriculum, Lehrkräfte, die auf fachlicher Seite in Bezug auf diese gesellschaftlichen Anforderungen und die mögliche Differenz zu Anforderungen der Herkunftsländer geschult sind und die über die entsprechenden Methoden verfügen, die daran anschließenden Lern- und Bildungsprozesse zu initiieren und zu moderieren. Auch im Sinne der für die Teilhabebefähigung und Bildung Geflüchteter geltenden, grundlegenden Prinzipien der Erwachsenenbildung – Teilnehmerorientierung, Handlungsorientierung und Prozessorientierung (Grünhage-Monetti 2006, S. 62 f.) – gilt es, in einer differenzierenden Perspektive, die Lernprozesse der einzelnen Teilnehmenden in den Blick zu nehmen.

In Hinblick auf das in diesem Beitrag analysierte Empowerment-Potenzial von Maßnahmen der Erstorientierung erhält die professionelle pädagogische Arbeit mit dem Adressatenkreis Geflüchtete weitere Relevanz.

Um den Prozess der ‚Selbstermächtigung‘ Geflüchteter, das Entwickeln von Verständnis für und die Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen zu unterstützen, müssen auch die mit dieser Aufgabe betrauten Lehrkräfte und Pädagogen um die Lebensbedingungen der Geflüchteten wissen. Das impliziert sowohl Wissen über die Lebensrealität und den Sozialraum Geflüchteter, Wissen über die mit Flucht und Fluchtursachen einhergehenden psychosozialen Belastungen – Aufenthaltsunsicherheit, Traumata, Unterbringung in Sammelunterkünften, Familientrennung, um nur einige typische Belastungsmomente zu nennen – als auch fachliches Wissen zur Asylgesetzgebung und dem Asylverfahren. Darüber hinaus ist unter einer Empowerment-Perspektive ein guter Überblick über die Hilfslandschaft essenzieller Bestandteil professioneller pädagogischer Arbeit; bspw. um an psychosoziale Dienstleister, Rechtsbeistände, Anschlussmaßnahmen, ehrenamtliche Vereine, Migrantenselbstorganisationen (MiSO) etc. zu verweisen. In Ergänzung hierzu verlangen die psychosozialen Besonderheiten des Adressatenkreises – traumatische Ereignisse vor und während der Flucht, Unterbringung in Sammelunterkünften, Angst vor Abschiebung etc. – viel psychologisches Einfühlungsvermögen von den Lehrkräften und dem pädagogischen Personal. Auf (bildungs-)organisationaler Ebene bedeutet das auch, „kollegiale Unterstützungsangebote, Interventionen oder Supervisionen“ (ISB 2017, S. 9 f.) einzurichten sowie gegenseitige Verweisstrukturen zu anderen Hilfsorganisationen zu etablieren.

4.3 *Methoden und Materialien*

Indirekt, jedoch aus didaktischer Perspektive von enormer Bedeutung, wirken auch die Methoden und Materialien des Unterrichts auf die Chancen, die Teilnehmenden in der Identifikation der gesellschaftlichen Anforderungen und der (Re-)Identifikation in Auseinandersetzung mit diesen zu unterstützen. Wenn diese Wesensmerkmale der Erstorientierung als notwendige Bedingung für Empowerment, im Sinne einer Selbstermächtigung über die eigenen Lebensbedingungen, angesehen werden können (siehe Unterkapitel 3 in diesem Beitrag), wirken sie auch auf das Potenzial der Erstorientierung, Geflüchtete zu empowern. Das heißt, wenn bspw. Kompetenzen der deutschen Sprache als Voraussetzung angesehen werden, um Verständnis für und Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen gewinnen zu können, bedarf es zielgruppenadäquater Methoden und Materialien, die auch Aspekte wie unterschiedliche Lernkulturen, äußerst heterogene Kurse (in Bezug auf Muttersprache, Bildungsniveau, Alter etc.) und die psychosozialen Besonderheiten des Adressatenkreises aufgreifen. Unter Bezug auf einige, aus didaktischer Perspektive besonders relevante Besonderheiten des Adressatenkreises, sollen im Folgenden einige dieser Methoden und Materialien exemplarisch

und überblicksartig vorgestellt werden, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird.

So haben sich, um der Heterogenität der Kursteilnehmenden in Bezug auf Lernvoraussetzungen und Lernprozesse zu begegnen, Methoden wie das *Teamteaching* und die *Binnendifferenzierung* bewährt (u. a. Anderson 2016; S. 34; Halfhide 2009, S. 103; wb-web 2017). Mittels der Binnendifferenzierung wird versucht, den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen aller Teilnehmenden gerecht zu werden und auf diesem Wege eine optimale Förderung aller Teilnehmenden zu bewirken, ohne die Gruppe dauerhaft aufzuteilen. Über Kooperation und Interaktion innerhalb der Lerngruppe zielt die Methode der Binnendifferenzierung auf den autonomen Lernenden ab. Sie wird häufig in Form von kleineren Arbeitsgruppen oder Projektarbeit umgesetzt (wb-web 2017). Beim Teamteaching kooperieren zwei oder mehr Lehrpersonen in der Planung und Durchführung des Unterrichts. Das Ziel ist die optimale Förderung aller Teilnehmenden zugunsten gleicher Lern- und Partizipationschancen. Die Betreuung durch mehrere Lehrpersonen erleichtert die Binnendifferenzierung und die Ausrichtung der pädagogischen Arbeit an den Lernbedürfnissen des Einzelnen (Halfhide 2009, S. 103).

Der sprachlichen und ethnisch-kulturellen Heterogenität der Teilnehmenden lässt sich bspw. mittels *kultur- und sprachsensiblen Unterricht* und unter Rückgriff auf die bewährten Unterrichtsmethoden aus den Bereichen Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) begegnen. Aus einer reflexiven Haltung heraus wird im kultursensiblen Unterricht (ISB 2017, S. 10 ff.) versucht, der ethnisch-kulturellen Heterogenität der Teilnehmenden gerecht zu werden. Neben den Merkmalen ‚soziale Klasse‘, ‚Geschlecht‘, ‚Religion‘ und ‚Ethnizität‘ nimmt das Konzept der Kultursensibilität Rücksicht auf kulturelle Unterschiede der Teilnehmenden, ohne diese jedoch in kulturalisierender Weise auf ihre Kultur zu reduzieren.

Eine sprachensible Unterrichtsgestaltung (u. a. Fürstenau/Gomolla 2009; Aktionsrat Bildung 2016) ist darauf ausgelegt, am Sprachstand der Teilnehmenden anzusetzen. Der Aktionsrat Bildung (2016, S. 257 f.) äußert diesbezüglich die folgenden Empfehlungen zur Gestaltung des Sprachunterrichts. Um die Kommunikation der Teilnehmenden anzuregen, sollen dialogische Einheiten im Sprachunterricht – ergänzt um kooperative Lernformen – genutzt werden. Sofern möglich soll auch der Sprachunterricht für Geflüchtete in Ganztagsbeschulung stattfinden, da diese als besonders förderlich für den Spracherwerb wie auch die Befähigung zu kultureller Teilhabe angesehen wird. Es ist angestrebt, auch erwachsene Geflüchtete in Regelschulklassen zu inkludieren, sofern dies, bspw. in der Berufsschule, möglich ist. Der Spracherwerb in inklusiven Klassen sollte dabei möglichst immersiv stattfinden, also im Rahmen des Alltagsgeschehens des (Fach-)Unterrichts und lediglich durch Förderkomponenten unterstützt sein.

Es erscheint angeraten, auf die elaborierten Materialien und Methoden des DaF/DaZ-Unterrichts zurückzugreifen (u. a. Cornelsen 2017; Klett 2017), um den Spracherwerb der Teilnehmenden in der deutschen Sprache optimal zu fördern. Der Unterricht sollte dabei möglichst durch ausgebildete DaF/DaZ-Lehrkräfte gehalten werden. Ist dies nicht möglich, ist eine enge Zusammenarbeit mit in DaF/DaZ geschultem Lehrpersonal eine wichtige Voraussetzung. Um mit Illiteralität bzw. Alphabetisierung umzugehen, die ebenfalls originärer Bestandteil des DaF/DaZ-Unterrichts sind, kann auf spezifische, auf diese Phänomene ausgerichtete DaF/DaZ-Materialien und Methoden zurückgegriffen werden.

Wie bereits angesprochen, gelten die in der Erwachsenenbildung bewährten Prinzipien der Teilnehmerorientierung, der Handlungsorientierung und der Prozessorientierung auch für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten (Grünhage-Monetti 2006, S. 62 f.). Das *Helfer-Prinzip* – schwächere Teilnehmende werden durch stärkere unterstützt – ist geeignet, um das Gemeinschaftsgefühl zu fördern (BAMF 2017, S. 7).

4.4 Spezifische Methoden des Empowerments

Neben den Aspekten der Grundbildungsbedarfe, die sich in den Curricula der Maßnahmen wiederfinden sollten, der professionellen pädagogischen Arbeit und der zielgruppenadäquaten Methoden und Materialien, welche allesamt eine Rolle für das Empowerment-Potenzial von Erstorientierung spielen, gibt es eine Vielzahl an spezifischen, auf Empowerment ausgerichteten Methoden. Beispielhaft ließen sich in diesem Kontext das Unterstützungsmanagement (Case Management) als Etablierung eines grenzübergreifenden Ressourcen-Netzwerkes (innerhalb der privaten Lebenswelt und den öffentlichen Dienstleistungsagenturen), die Netzwerkberatung und -förderung, auf organisationaler Ebene das Eröffnen von Räumen der Bürgerbeteiligung und auf Gemeindeebene das Schaffen eines förderlichen Klimas für Selbstorganisation und bürgerschaftliches Engagement nennen (Herriger 2017). Gemein ist den hier überblicksartig dargestellten Methoden der mit ihrer Anwendung einhergehende finanzielle, zeitliche und/oder personale Mehraufwand. Unter einer Ressourcenperspektive besteht ein Potenzial der Erstorientierung darin, auf organisationaler Ebene, Verweisstrukturen zu etablieren, um Geflüchtete an die spezifischen, auf Empowerment spezialisierten, psychosozialen Dienstleister zu vermitteln. Ein ebenfalls auf das Empowerment ihres Klientels abzielendes Konzept ist die *Sozialraumorientierung* (u. a. Kessl/Reutlinger 2010, S. 39), welche im Gegensatz zu den oben genannten Empowerment-Methoden, auch im Rahmen von Maßnahmen der Erstorientierung und mit den hier zur Verfügung stehenden Ressourcen erfolgreich umgesetzt

werden kann (siehe hierzu insbesondere auch die Beiträge 10 von Kattwinkel, Petzi und Wein und 11 von Petzi und Wein in diesem Band).

Mit Hilfe einfacher sozialraumorientierter Methoden, wie bspw. Sozialraumbegehungen oder Exkursionen im Sozialraum Geflüchteter, lassen sich Ressourcen identifizieren, Netzwerke etablieren (zu MiSOs, anderen Akteuren und Institutionen, bspw. ehrenamtlichen Vereinen, (Stadtteil-) Bibliotheken etc.), wichtige Anlaufstellen identifizieren (Behörden, psychosoziale Dienstleister, Einrichtungen der medizinischen Versorgung etc.) und Situationen herbeiführen, in denen die Begegnung mit Differenz (unter Anleitung) bearbeitet werden kann. Exkursionen eignen sich in diesem Kontext insbesondere auch, um theoretische Inhalte des Unterrichts an die Lebenswelt der Geflüchteten zu knüpfen und die formalisierten Lernprozesse durch non-formale und informelle Elemente zu ergänzen.

5 Empowermenthinderliche Faktoren

Einhergehend mit der Frage, welche Rolle den Maßnahmen der Erstorientierung in der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe der Erstorientierung zukommt bzw. wie sie die Subjekte in der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe unterstützen und auf diesem Wege das Fundament für Empowerment legen können, muss auch die Frage gestellt werden, welche Hindernisse der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe und dem Empowerment entgegenstehen. Bedeutsam scheinen hier insbesondere die folgenden zwei Faktoren zu sein, welche sich negativ auf die Lern- und Bildungsprozesse und das Empowerment der Geflüchteten auswirken können.

Zum einen ist der soziale Raum von Geflüchteten gekennzeichnet durch diverse Restriktionen wie etwa administrative Vorgaben in Form von Bundes- und Landesgesetzen (bspw. Abhängigkeit von Sozialleistungen, die Unterbringung in Sammelunterkünften etc.), die die selbstständige Lebensführung ganz maßgeblich einschränken (Hemmerling/Schwarz o. J., S. 21). Es handelt sich hierbei somit um Aspekte, die der Selbstbestimmung und der Lebensautonomie – den Zielen von Empowerment – entgegenstehen.

Zum anderen können sich aus den psychosozialen Besonderheiten des Adressatenkreises (traumatische Ereignisse vor und während der Flucht, Aufenthaltunsicherheit, Angst vor Abschiebung, zerrissene Familien, Unterbringung in Sammelunterkünften, keine Rückzugsräume um zu lernen und Hausaufgaben anzufertigen, Lärm in den Unterkünften etc.) ungünstige Lernvoraussetzungen ergeben, welche Lern- und Bildungsprozesse negativ beeinflussen und sich indirekt auch auf die Chancen für Empowerment auswirken können. Diese Faktoren können sich auf vielfältige, teils banale Art

und Weise auf den Unterricht auswirken. So können die ungünstigen Lernbedingungen in den (Sammel-)Unterkünften, insbesondere fehlende Arbeits- und Rückzugsbereiche, bspw. dazu führen, dass „im Unterricht mehr wiederholt werden [muss] (was Zeit kostet)“ (EQUAL 2007, S. 7) und „Trainingseffekte durch Hausaufgaben“ (ISB 2017, S. 8) in den Unterricht inkludiert werden müssen. Auch klagen die in der Regel lernmotivierten Teilnehmenden (Anderson 2016, S. 35) häufig über Schlafstörungen (aufgrund von Lärm oder auch traumatischen Erlebnissen), was sich ebenfalls negativ auf Lern- und Bildungsprozesse auswirken kann, da sie im Unterricht oft müde sind (EQUAL 2007, S. 7).

6 Schlusswort

Maßnahmen der Erstorientierung haben das Potenzial, Geflüchtete in ihrer Entwicklungsaufgabe der Identifikation gesellschaftlicher Anforderungen und der daran ansetzenden (Re-)Identifikation in Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen zu unterstützen. Wenn diese (Re-)Identifikation des Subjekts – das Wesensmerkmal der Erstorientierung – als notwendige Bedingung für Empowerment, im Sinne der Selbstermächtigung des Subjekts über die eigenen Lebensbedingungen, angesehen wird, besteht bereits daraus ein Potenzial der Erstorientierung für das Empowerment Geflüchteter. Erstorientierung stellt dann die Grundlage für Empowerment mit dem Ziel eines selbstbestimmten und autonomen Lebens dar. Maßnahmen der Erstorientierung können dieses Fundament stärken, indem sie das Subjekt in dieser Entwicklungsaufgabe unterstützen und einen (geschützten) Raum für die (angeleitete) Identifikation der gesellschaftlichen Anforderungen und die daran ansetzende (Re-)Identifikation des Subjekts bieten. Empowerment-Potenzial ergibt sich für Maßnahmen der Erstorientierung insbesondere aus den Aspekten eines an die Grundbildungsbedarfe Geflüchteter angelehnten Curriculums, einer adressatengerechten, professionellen pädagogischen Arbeit mit in Hinblick auf den Adressatenkreis Geflüchtete geschultem Personal, adressatengerechten Methoden und Materialien sowie spezifischen, auf Empowerment ausgerichteten Methoden, insbesondere einer sozialraumorientierten Perspektive. Empowerment – im Sinne der Entwicklung von Verständnis für und Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen – einschränkend wirken sowohl die psychosozialen Besonderheiten des Adressatenkreises, welche sich als ungünstige Lernvoraussetzungen negativ auf Lern- und Bildungsprozesse auswirken können, als auch die Restriktionen, die Geflüchteten auferlegt sind und einer selbstständigen Lebensführung entgegenstehen.

In einer reflexiven Haltung (auch in Bezug auf die eigene Arbeit) berücksichtigen auf Empowerment ausgelegte Erstorientierungsmaßnahmen dementsprechend neben den Chancen für Empowerment auch die Restriktionen, die Geflüchteten auferlegt sind (Aufenthaltsunsicherheit, Unterbringung in Sammelunterkünften etc.) wie auch die ungünstigen Lernvoraussetzungen, die sich aus psychosozialen Besonderheiten des Adressatenkreises ergeben können. Sie beziehen diese gleichermaßen in die Konzeption, die Durchführung und die Evaluation der Maßnahmen ein.

Um eine professionelle, pädagogische Arbeit gewährleisten zu können, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Bildung und Teilhabebefähigung Geflüchteter weiterer Systematisierung bedarf (Aktionsrat Bildung 2016, S. 259 f.). Der Adressatenkreis Geflüchteter muss zu diesem Zweck auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Pädagogen verankert werden. Insbesondere da mittlerweile absehbar ist, dass Geflüchtete kein vorübergehendes Phänomen in der Erwachsenenbildung wie auch im regulären Schulsystem darstellen. In einem Verständnis von Deutschland als Einwanderungsland gilt es dann, die aus der Arbeit mit Geflüchteten gewonnenen Erkenntnisse auf die Regelschule zu spiegeln, welche bis heute nicht „von sprachlicher, nationaler, ethnischer und kultureller Heterogenität als Normalfall ausgeht“ und über keine Lehrerbildung verfügt, die „für diese neue ‚Normalität‘ in Schule und Gesellschaft qualifiziert“ (Krüger-Potratz 2001, S. 32 f.).

7 Quellenverzeichnis

- Aktionsrat Bildung (2016): Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Anderson, Philip (2016): Zugang zu Berufsschulklassen für junge Flüchtlinge. Der bayerische Ansatz. In: BWP, 45 (1), S. 34-35.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2015): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile (08.07.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2016): Erstorientierung und Deutsch Lernen für Asylbewerber in Bayern. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integration/Sonstiges/konzept-kurse-asylbewerber.pdf?__blob=publicationFile (08.07.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017): Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile (08.07.2018).

- Cornelsen (2017): Gratis Materialien für Ihren Unterricht mit Geflüchteten. <https://www.cornelsen.de/erw/1.c.4315480.de> (08.07.2018).
- EQUAL (2007): Deutsch für Flüchtlinge – Praxishilfen. http://www.equal-sepa.de/material/Produkte/material/Praxishilfen_web.pdf (26.11.2017).
- Fürstenau, Sara (2004): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Münster u. a. O.: Waxmann.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (2009): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS.
- Grünhage-Monetti, Matilde (Hrsg.) (2006): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Halfhide, Therese (2009): Teamteaching. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS, S. 103-120.
- Hemmerling, Ulrike/Schwarz, Tobias (o. J.): „Flüchtlinge“ in Deutschland – erzwungenes Leben im Zwischenraum. http://userpage.fu-berlin.de/wolfseif/verwaltet-ent-rechtet-abgestempelt/texte/hemmerling%2Bschwarz_fluechtlinge.pdf (08.07.2018).
- Hericks, Uwe/Spörlein, Eva (2001): Entwicklungsaufgaben in Fachunterricht und Lehrerbildung – Eine Auseinandersetzung mit einem Zentralbegriff der Bildungsgangdidaktik. In: Hericks, Uwe/Keuffer, Josef/Kräfte, Hans Christof/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 33-50.
- Herriger, Norbert (2002): Empowerment – Brückenschläge zur Gesundheitsförderung. <https://www.empowerment.de/files/Materiale-2-Empowerment-Brueckenschlaege-zur-Gesundheitsfoerderung.pdf> (08.07.2018).
- Herriger, Norbert (2017): Grundlagentext Empowerment – Handwerkszeuge: Methoden des Empowerments. https://www.empowerment.de/grundlagen/_p4.html (08.07.2018).
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2010): Sozialraum: Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Klett (2017): Deutsch für Flüchtlinge und Asylsuchende – Ein guter Start. Kostenlose Materialien. <https://www.klett-sprachen.de/kostenlose-materialien-fuer-daf-daz/c-1161> (08.07.2018).
- Koller, Hans-Christoph (2015). Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und Cultural Studies. In: Friedrichs, Werner/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: transcript, S. 181-200.
- Krüger-Potratz, Marianne (2001): Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In: Rat für Migration e.V. (Hrsg.): Integration und Illegalität in Deutschland. https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/illegal.pdf (10.09.2018).
- Lindacher, Vera (2016). Evaluation von Empowerment in der Gesundheitsförderung: Entwicklung von Kriterien methodischer Qualität auf Basis einer systematischen Übersichtsarbeit und einer Analyse des Empowerment-Projekts „GENIESSER Oberpfalz“ (Diss.). https://epub.uni-regensburg.de/36273/1/2017_10_25_dissertation_lindacher_last.pdf (08.07.2018).

- Loss, Julika/Wise, Marilyn (2008): Evaluation von Empowerment – Perspektiven und Konzepte von Gesundheitsförderern. Ergebnisse einer qualitativen Studie in Australien. In: Gesundheitswesen, 70, S. 755-763.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009): Consumer Education. Policy Recommendations of the OECD'S Committee on Consumer Policy. <http://www.oecd.org/dataoecd/32/61/44110333.pdf> (08.07.2018).
- Schelle, Carla (2005). Migration als Entwicklungsaufgabe in der Schule und im Unterricht. In: Hamburger, Franz/Badawia Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 41-53.
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2004): Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS – Grundlagen. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung. Band 2. Universität Paderborn.
- Schlutz, Erhard (2006): Bildungsdienstleistung und Angebotsentwicklung. Münster: Waxmann.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2017): Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge. Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen an bayerischen Berufshochschulen. http://www.isb.bayern.de/download/19761/handreichung_asylbewerber_und_fluechtlinge_2017_08.pdf.
- Verbraucherbildung Bayern (2018): Verbraucherbildung für Flüchtlinge. Modellprojekt in Regensburg. <https://www.verbraucherbildung.bayern.de/erwachsenenbildung/fluechtlinge/index.htm> (08.07.2018).
- WB-WEB (2017): Binnendifferenzierung. <https://wb-web.de/wissen/lehren-lernen/binnendifferenzierung-1.html> (08.07.2018).

3 Angebotsformen und Anbieterstrukturen für Erstorientierung

Lena Raimbault

Abstract	71
1 Einleitung – Was ist Erstorientierung?	72
2 Welche Maßnahmen können Unterstützung bei der Erstorientierung bieten?	74
3 Kurslandschaft Erstorientierung	78
3.1 Bundesweite Angebote	79
3.1.1 Erstorientierungskurs für Asylbewerber mit unklarer Bleibeperspektive (EOK)	79
3.1.2 Integrationskurs	81
3.1.3 Weitere Angebote	84
3.2 Exkurs: Hamburger Kurslandschaft	85
3.3 Reflexionen zu der Angebotsform ‚Kurse‘	86
4 Schlusswort und Ausblick	89
5 Quellenverzeichnis	90

Abstract

Initial orientation of refugees is a relatively new theme in the world of social work with refugees and adult education. After their migration, refugees have to acquire knowledge about the conditions in their country of arrival, in order to be independent and capable of acting on their own. This is part of the process of initial orientation they have to go through. There are different offers to assist refugees to succeed with the process of initial orientation, e. g. by providing relevant information regarding initial orientation. In order to be capable of acting on their own as soon as possible, refugees should be provided with that information directly after their arrival. This chapter focuses on the different offers that can support refugees to deal with the process of initial orientation.

After clearing the term of ‘initial orientation’, this chapter covers the different options that can be considered as an offer for initial orientation and in a second time the offers that are currently available. An overview will be given on the advantages and disadvantages that these different offers entail. Sub-

sequently one type of offer, the first orientation course, will be looked at in more depth, as it currently is the most common option for initial orientation.

The goal of this chapter is to illustrate the possibilities that can support refugees in the phase of arrival to practitioners and for them to reflect on the global structure of the different offers regarding initial orientation.

Erstorientierung für Geflüchtete ist ein relativ junges Thema in der Flüchtlingssozialarbeit und in der Erwachsenenbildung. Geflüchtete müssen sich nach der Einreise Wissen über die Gegebenheiten im Aufnahmeland aneignen, um eigenständig und handlungsfähig sein zu können; sie durchleben nach ihrer Einreise in das Aufnahmeland einen Erstorientierungsprozess. Bei der Bewältigung des Erstorientierungsprozesses können verschiedene Angebote Unterstützung bieten, z. B. indem sie relevantes Erstorientierungswissen zur Verfügung stellen. Damit Geflüchtete möglichst bald nach der Einreise selbst handlungsfähig sind, müssen die Unterstützungsangebote möglichst bald nach der Einreise zur Verfügung stehen. Dieses Kapitel setzt sich mit den Angeboten auseinander, die Geflüchtete in der ‚Ankommensphase‘ bei der Bewältigung des Erstorientierungsprozesses unterstützen können.

Nach einer Klärung des Begriffs ‚Erstorientierung‘ setzt sich dieses Kapitel zunächst mit den Fragen auseinander, welche Angebote als Angebote zur Erstorientierung verstanden werden können, also diese Unterstützung leisten können, und welche Angebote hierfür aktuell zur Verfügung stehen. Vor- und Nachteile der Angebotsformen werden aufgezeigt. Anschließend wird insbesondere auf ein Angebotsformat, nämlich die Kurse zur Erstorientierung, eingegangen, da diese aktuell das gängigste Angebot zur Erstorientierung darstellen.

Ziel dieses Kapitels ist es, PraktikerInnen die Möglichkeiten, die für Geflüchtete bestehen, in der ‚Ankommensphase‘ Unterstützung zu erhalten, aufzuzeigen und Denkanstöße für die Gestaltung der Angebotslandschaft zur Erstorientierung zu liefern.

1 Einleitung – Was ist Erstorientierung?

Geflüchtete, die neu nach Deutschland einreisen, haben oft keine oder nur geringe Kenntnisse über die deutsche Sprache, das Rechtssystem, die Gesellschaft oder auch über das soziale Miteinander im Einreiseland. Gleichzeitig haben sie aber direkt nach der Einreise nach Deutschland durch das Asylverfahren einen relativ engen Kontakt zur öffentlichen Verwaltung und zu Institutionen des deutschen Rechtssystems, der ausschlaggebend für die Asyl-

entscheidung ist, sodass eine Diskrepanz zwischen den oft gering vorhandenen und den eigentlich erforderlichen Kenntnissen besteht. Diese ‚Ankommensphase‘ von Geflüchteten ist darüber hinaus oft geprägt durch eine Unsicherheit über den Ausgang des Asylverfahrens, Trauer, Trennung von Angehörigen und schwierigen Lebensbedingungen in Unterkünften. Dieser Beitrag fokussiert auf diese ‚Ankommensphase‘ und die Angebote, die Unterstützung bei der Erstorientierung bieten können. Was ist Erstorientierung? Wie Petzi in seinem Beitrag 2 in diesem Band erläutert, ist mit Erstorientierung ein zeitlicher Aspekt verbunden und es muss zur Klärung dieser Frage gefragt werden: „Wann ist Erstorientierung?“. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) verortet die Phase der Erstorientierung in die Zeit direkt nach der Ankunft im Einreiseland (BAMF 2011).

Erstorientierung wird hier nicht nur als diese Phase, sondern als ein Prozess verstanden, der in der Phase der Erstorientierung stattfindet – unabhängig von Hilfsangeboten. Jeder Mensch, der sein Leben an einen neuen Ort verlegt – somit auch Geflüchtete, die in ein fremdes Land fliehen – muss sich nach seiner Ankunft mit seiner neuen Umgebung, den Gepflogenheiten und Gegebenheiten vor Ort auseinandersetzen und seinen Platz in dieser neuen Umgebung finden. Während dieses Prozesses müssen Geflüchtete sich Wissen aneignen; nämlich z. B. das Wissen darüber, wie das Gesellschaftssystem funktioniert und welche Werte und Normen gelten; Wissen über das Rechtssystem, die Sprache, administrative Abläufe, das Sozialversicherungssystem, Gepflogenheiten, das Verhalten im öffentlichen Raum, das Gesundheitssystem, Verkehrsmittel, den Arbeitsmarkt, Freizeitangebote etc. Für Geflüchtete kommt zudem noch das Wissen über den Ablauf des Asylverfahrens hinzu. All dieses Wissen wird hier als ‚Erstorientierungswissen‘ zusammengefasst. Letztendlich ist es aber nicht nur das Wissen, das erworben werden muss, sondern man muss sich damit auseinandersetzen, wie man selbst dazu steht, es muss Identitätsarbeit stattfinden, man muss sich selbst in diesem neuen Umfeld verorten. Es muss also eine emotionale Auseinandersetzung mit all den Gegebenheiten stattfinden. Dieser (emotionale) Prozess der Erstorientierung dauert für manche Geflüchtete länger und für andere kürzer (Beitrag 2 von Petzi in diesem Band). Somit ist die von Petzi aufgeworfene Frage „Wann ist Erstorientierung?“ hier nicht eindeutig zu beantworten.

Da dieser Prozess der Erstorientierung die Basis für einen guten Start in das ‚neue Leben‘ im Ankunftsland darstellt und essenziell für ein selbstbestimmtes Leben ist, stellt sich die Frage, wie Geflüchtete dabei unterstützt werden können, diesen Prozess zu bewältigen. Diese Frage stellte sich vermehrt in Zusammenhang mit den erhöhten Einreisezahlen von Geflüchteten in den vergangenen Jahren – auch vor dem Hintergrund, dass SozialarbeiterInnen der Flüchtlingsunterkünfte und Beratungseinrichtungen überlastet waren. Es wurde schnell klar, dass die vorhandenen Angebote für die große Anzahl von neu eingereisten Menschen nicht mehr ausreichten. Es

mussten also neue Wege gesucht werden, um möglichst viele Menschen möglichst schnell möglichst gut bei der Bewältigung des Erstorientierungsprozesses zu unterstützen, indem Erstorientierungswissen vermittelt wird. In dieser Situation gab es erstmalig verstärkt die Bestrebungen, Geflüchteten die ‚Ankommensphase‘ zu erleichtern und Erstorientierungswissen zu vermitteln. Einige Angebote waren zwar schon vorhanden, einige wurden in diesem Zuge aber auch erst neu ins Leben gerufen. So entstanden z. B. verschiedene Informationsblätter und -broschüren, freiwillige HelferInnen organisierten sich, neue Kursformate wurden entwickelt und zusätzliche Beratungsangebote etablierten sich.

Unter den Begriffen ‚Maßnahmen‘ oder ‚Angebote zur Erstorientierung‘ werden hier alle Maßnahmen verstanden, die Geflüchtete dabei unterstützen, den Prozess der Erstorientierung ‚gut‘ zu bewältigen. Da dieser Prozess aber individuell unterschiedlich lange andauert, kann nicht trennscharf zwischen Maßnahmen zur Erstorientierung und anderen unterstützenden Angeboten für Geflüchtete unterschieden werden. Doch sind hiermit Angebote gemeint, die Erstorientierungswissen vermitteln oder/und der Bewältigung des Prozesses der Erstorientierung auf andere Art zuträglich sind.

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit verschiedenen Angebotsformen zur Erstorientierung auseinander. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf dem Format ‚Kurse‘, da diese häufig primär als Angebote der Erstorientierung wahrgenommen werden. Dieser Aufsatz soll einen Überblick über den ‚Angebotsdschungel‘ verschaffen und PraktikerInnen eine Orientierungshilfe bieten, wann welche Angebotsform genutzt werden kann.

2 Welche Maßnahmen können Unterstützung bei der Erstorientierung bieten?

Da unter Maßnahmen der Erstorientierung alle Angebote verstanden werden können, die Geflüchtete dabei unterstützen, nach der Ankunft in Deutschland schnell selbst handlungsfähig zu werden, ist das Spektrum an vorstellbaren Maßnahmen relativ breit. Dies kann z. B. ein Gang zur Ausländerbehörde zusammen mit einer ehrenamtlichen Helferin sein oder ein dreimonatiger Vollzeit-Kurs, der weitestgehend alle nach der Ankunft in Deutschland benötigten Informationen abdeckt. In den letzten Jahren sind sehr unterschiedliche Maßnahmen entwickelt worden, um Geflüchtete nach ihrer Ankunft in Deutschland zu unterstützen. Es können nicht nur Kurse, die in einem später folgenden Abschnitt ausführlicher behandelt werden, Hilfe bei der Erstorientierung bieten, sondern auch andere Maßnahmen, auf die im Folgenden eingegangen wird:

Neben Kursen, die Geflüchteten das wichtigste ‚Erstorientierungswissen‘ vermitteln möchten, können auch *schriftliche Informationen* als Angebot zur Erstorientierung gesehen werden. Hierunter fallen sowohl schriftliche Informationen in Papierform als auch Internetseiten und Apps. Viele solcher Medien sind in den letzten Jahren entstanden. Sie unterscheiden sich u. a. in Umfang, Qualität, inhaltlichem Schwerpunkt und Ziel. Im Wesentlichen werden mit den schriftlichen Informationen die beiden Ziele ‚Vermittlung von Werten und Normen‘ und ‚Vermittlung von Wissen über rechtliche Möglichkeiten‘ verfolgt.

Das Spektrum der verfügbaren Quellen ist relativ breit, sodass in Tabelle 1 nur eine kleine Auswahl beispielhaft benannt werden kann. Im Internet existieren zahlreiche Seiten, die Informationen für Geflüchtete bereithalten. Auf der Internetseite von Pro Asyl werden diese Online-Angebote bspw. zusammengefasst (<https://www.proasyl.de/hintergrund/uebersicht-informationsangebote-fuer-fluechtlinge-im-internet/>).¹ Auch stehen verschiedene Apps zur Verfügung. Beispielhaft ist hier die App „Ankommen“ des BAMF zu nennen (<http://ankommenapp.de/APP/DE/Startseite/startseite-no-de.html>). Da sich die Angebote für Geflüchtete in einem ständigen Wandel befinden, sind digitale Angebote aufgrund ihres dynamischen und interaktiven Charakters gegenüber den statischen Angeboten in Papierform im Vorteil.

Da viele Geflüchtete nach ihrer Ankunft in Deutschland meistens zwar ein Smartphone, jedoch keinen Computer besitzen, ist der Zugang zu einer App vermutlich niedrighschwelliger als zu einer Internetseite oder gar zu einer Informationsbroschüre. Unabhängig von der ‚materiellen‘ Erreichbarkeit, sind schriftliche Informationen nur für einen Teil der Geflüchteten zugänglich, für einen anderen Teil sind schriftliche Informationen keine Quelle zum Erwerb von ‚Erstorientierungswissen‘. Ein unter Geflüchteten im Vergleich zu Deutschen relativ hoher Anteil von Analphabeten hat keinen Zugang zu diesen Informationen. Ein nicht vorhandener Zugang kann allerdings auch kulturell bedingt sein: Wer es aus seinem Heimatland nicht gewohnt ist wichtige Informationen schriftlich zu erhalten, wird hier einer schriftlichen Quelle wenig Aufmerksamkeit und Vertrauen schenken. Somit können schriftliche Informationen lediglich als Ergänzung, nicht jedoch als wesentliche oder primäre Informationsquelle für Geflüchtete gesehen werden.

Name	Form	Inhalt	Quelle
Refugee Guide	Internetseite Broschüre	Informationen zu Werten und Normen, Zusammenleben in Deutschland	refugeeguide.de: http://www.refugeeguide.de/

1 Alle Internetverweise in diesem Beitrag wurden am 03.07.2018 abgerufen.

Name	Form	Inhalt	Quelle
Ankommen	App	Werte und Normen, Informationen zu Asylverfahren, Arbeit, Ausbildung und Deutscherwerb	BAMF: http://ankommenapp.de/APP/DE/Startseite/startseite-node.html
We.Inform	Internetseite	Informationen (auf Hamburg ausgerichtet) u. a. zu Asyl, Deutscherwerb, Arbeit, Ausbildung, Studium, finanzielle Hilfe und Leistungen, Gesundheit, Wohnen, Angebote in Hamburg	Bucerius Law School: http://we-inform.de/portal/de/
Informationen für Geflüchtete	Internetseite	Informationen zum Asylverfahren	BAMF: http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingschutz/InformationenFuerGefuechtete/informationen-fuer-gefluechtete-node.html
Asyl in Deutschland	Internetseite	Film: Informationen zur Anhörung	Kölner Flüchtlingsrat e. V.: http://www.asylindeutschland.de/de/film-2/
refugeeswelcomemap	Internetseite	Stadtpläne mit für Geflüchtete wichtigen Adressen: u. a. Ämter, Behörden, öffentliche Stellen, Angebote und Organisationen der Flüchtlingshilfe	Verband für Interkulturelle Arbeit (VIA) e. V.: http://refugeeswelcomemap.de
Übersicht: Informationsangebote für Flüchtlinge im Internet	Internetseite	Übersicht über Informationsangebote für Geflüchtete im Internet	Pro Asyl: https://www.proasyl.de/hintergrund/uebersicht-informationsangebote-fuer-fluechtlinge-im-internet/
Kenne deine Rechte! Informationen für weibliche Geflüchtete	Broschüre	Informationen für geflüchtete Frauen: u. a. Asylverfahren, Kinder, Gewalt, Arbeit, Trennung, Gesundheit	IQ Netzwerk Niedersachsen: https://www.nds-fluerat.org/wp-content/uploads/2017/05/17_06_Kenne_deine-Rechte_nds.pdf

Tabelle 1: Beispiele für schriftliche Informationen

Auch die *professionelle Beratung* kann als Angebot zur Erstorientierung gesehen werden. Es existieren verschiedene Beratungsangebote, die sich entweder explizit an Geflüchtete richten oder aber von Geflüchteten genutzt werden können. In den unterschiedlichen Beratungseinrichtungen können Geflüchtete ihre Fragen in einem 1:1-Gespräch klären, die sich im Zusammenhang mit ihrer Ankunft in Deutschland und dem Leben hier stellen. In erster Linie sind im Bereich der Beratung zur Erstorientierung die Flücht-

lingsberatungsstellen (z. B. in Hamburg das Flüchtlingszentrum Hamburg, <http://www.fz-hh.de>) und die Sozialberatung in den Unterkünften zu nennen. Aber auch andere Beratungsangebote, wie Integrationszentren, eine Beratungsstelle zur Anerkennung von beruflichen Abschlüssen (z. B. die Zentrale Anlaufstelle Anerkennung (ZAA) in Hamburg, <https://www.diakonie-hamburg.de/de/visitenkarte/zaa>) oder eine Rechtsberatungsstelle (z. B. die Öffentliche Rechtsauskunft (ÖRA) in Hamburg, <http://www.hamburg.de/rechtsberatung>), fallen hierunter. Da die Beratung teilweise in ihren Herkunftssprachen möglich ist, bietet sie neu eingereisten Geflüchteten eine große Chance, die benötigten Informationen für sie verständlich vermittelt zu bekommen. Zudem kann in einem 1:1-Gespräch die Menge und Komplexität der Informationen sowie die Kommunikation derselben individuell angepasst werden.

Ein weiteres wichtiges Element der Angebote zur Unterstützung der Erstorientierung sind die zahlreichen Hilfestrukturen durch *ehrenamtliche HelferInnen*. Ebenso sind in diesem Bereich in Folge der ‚Flüchtlingskrise‘ viele Initiativen entstanden, die Flüchtlingen auf unterschiedliche Art und Weise helfen. Ehrenamtliche bieten z. B. Kurse in Wohnunterkünften an, geben 1:1-Deutschunterricht, begleiten Geflüchtete bei Behördengängen oder laden sie einfach an den Familientisch ein. Allerdings gehen die Angebote durch ehrenamtliche HelferInnen mit dem Rückgang der Zuzugszahlen von Geflüchteten zurück. Diese Art der Unterstützung bei der Erstorientierung unterscheidet sich meistens von den bisher genannten Formaten der Erstorientierungsunterstützung: Anders als in Kursen, durch Informationsmaterialien oder in der professionellen Beratung geht es hier meist weniger um die Vermittlung von Informationen, als um das ‚Willkommenheißen‘ auf persönlicher Ebene. Diese Form der Erstorientierungsunterstützung bietet viele Potenziale. Denn ein persönlicher Kontakt bietet Geflüchteten – und Ehrenamtlichen – eine große Chance, die Gepflogenheiten des Landes tatsächlich zu erfahren, sich im persönlichen Kontakt mit ihnen auseinanderzusetzen und nicht nur theoretisch das Wissen darüber zu erwerben. In einigen Erstorientierungsbroschüren findet man bspw. eine Information wie „Pünktlichkeit ist wichtig in Deutschland“ (<http://www.refugeeguide.de>). Bei einer Verabredung zwischen einem Geflüchteten und einem Ehrenamtlichen können beide Parteien sich mit der möglicherweise jeweils anderen Beziehung zu Zeit und Pünktlichkeit auseinandersetzen und dabei beidseitig auch interkulturell lernen. Gerade für bildungsferne Menschen, die das Lernen in formellen Lernsituationen nicht gewohnt sind, kann das Erfahren und Ausprobieren anderer Umgangsformen im Miteinander eine große Chance bieten.

An dieser Stelle könnten noch weitere Angebote aufgeführt und Angebotsformen noch detaillierter aufgegliedert werden. Dieser Beitrag hat aber nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, er soll lediglich das Spektrum von Angebotsformaten umreißen, die als Maßnahme der Erstorientierung verstanden werden können. Hier werden außerdem nur die geläufigsten, gegen-

wärtig existierenden Formate aufgeführt, was nicht ausschließt, dass andere und neue Formate denkbar sind.

3 Kurslandschaft Erstorientierung

Nach dem Überblick darüber, welche Angebote als Maßnahmen der Erstorientierung gefasst werden können, wird in diesem Abschnitt der Fokus auf das Format ‚Kurse zur Erstorientierung‘ gelegt.² Damit ist zugleich das Format angesprochen, das vielen Menschen ohnehin zunächst in den Sinn kommt, wenn sie an Angebote zur Erstorientierung denken.

Welche Kurse können nun als Angebot der Erstorientierung gesehen werden? Alle Kurse, die ‚Erstorientierungswissen‘ vermitteln, werden hier als Erstorientierungskurs begriffen. Dies geschieht sowohl in explizit als solche deklarierten Erstorientierungskursen als auch in Sprachkursen. Allerdings mit einem unterschiedlichen Fokus. In Erstorientierungskursen liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung von Inhalten, in Sprachkursen auf der Vermittlung von Sprache. Da die Grundlage für die Vermittlung von Inhalten aber in jedem Fall Sprache ist und Sprache entlang von Inhalten vermittelt wird, haben beide Kursmodelle sowohl Anteile der Wissens- als auch Anteile der Sprachvermittlung. Eine klare Trennung zwischen Erstorientierungskursen und reinen Sprachkursen ist demnach nicht möglich. Alle im Folgenden beschriebenen Kursangebote können somit als Maßnahme der Erstorientierung eingeordnet werden. In klassischen Sprachkursen wird das ‚Erstorientierungswissen‘ allerdings weniger kompakt, sondern nach und nach mit den Sprachinhalten vermittelt. Erstorientierungskurse im eigentlichen Sinne zeichnet ein Schwerpunkt auf Sachinhalte und eine relativ kompakte Vermittlung derselben aus.

Im Zuge der verstärkten Einreise von Geflüchteten in den vergangenen Jahren sind – teilweise parallel zueinander – einige neue Kursformate entwickelt und bereits bestehende Kursangebote für Geflüchtete geöffnet worden. Letzteres gilt seit dem Jahr 2015 für die bereits seit 2005 existierenden Integrationskurse. Auf Bundesebene sind die Erstorientierungskurse (EOK) vom BAMF im Jahr 2017 eingeführt worden. In Hamburg wurde zunächst ein Kursformat – „Erstorientierung für Flüchtlinge“ (EOF) – von der Hamburger Volkshochschule (VHS) angeboten, das inzwischen aber nicht mehr existiert und von den ebenfalls an der VHS angebotenen Deutschkursen für Menschen mit ungesichertem Aufenthaltsstatus (DuA) abgelöst wurde. Das Flüchtlingszentrum Hamburg rief zu einem ähnlichen Zeitpunkt das Projekt HO:PE ins

2 Alle hier dargestellten Informationen entsprechen dem Stand Juni 2018.

Leben, das auch Kurse zur Erstorientierung anbot. Darüber hinaus entstanden, so wie vielerorts in Deutschland, Kurse und andere Angebote durch die Unterstützung ehrenamtlicher HelferInnen.

Für die meisten Angebote sind der Bund, die Länder und die Kommunen die Geldgeber. Als Geldgeber für die beiden bundesweiten Angebote, die EOK und die Integrationskurse, ist das BAMF wesentlicher Akteur, der die Spielregeln für diese Kurse damit maßgeblich vorgibt und die Zugangsvoraussetzungen dazu regelt. Somit hat die Politik über die Richtlinien ausführenden Behörden und staatlichen Institutionen einen großen Einfluss darauf, welche Angebote zur Verfügung stehen, welchen Kriterien sie zu genügen haben und darauf, wie sich der Zugang zu diesen Angeboten gestaltet. Neu eingereiste Geflüchtete haben nämlich nicht automatisch Zugang zu diesen Kursangeboten, sondern dieser wird im Wesentlichen durch die Bleibeperspektive (siehe Infokasten unten) der Geflüchteten bestimmt.

3.1 Bundesweite Angebote

3.1.1 Erstorientierungskurs für Asylbewerber mit unklarer Bleibeperspektive (EOK)

Ein Kursangebot, das zunächst einmal zu nennen ist, sind die vom BAMF geförderten Erstorientierungskurse für Asylbewerber mit unklarer Bleibeperspektive. Die EOK beruhen auf dem Konzept „Erstorientierung und Deutsch lernen für Asylbewerber“, das zunächst in Bayern erprobt und 2017 bundesweit flächendeckend eingeführt wurde. Ziel der Kurse ist es, Geflüchteten „wichtige Informationen und erste Deutschkenntnisse [zu vermitteln], damit [s]ie sich hier zurecht finden können“ (BAMF 2017a). Laut dem Kurskonzept ist das Hauptziel der EOK der Erwerb von landeskundlichem Wissen:

„Übergreifendes Ziel der Kurse ist es, Asylbewerber in ihren speziellen Lebenssituationen zu unterstützen. Sie erhalten die Möglichkeit, landeskundliches Wissen zur Erstorientierung verbunden mit einfachen Deutschkenntnissen zu erwerben.“
(Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/BAMF 2016, S. 5)

Wie das Kurskonzept erläutert, folgen in den EOK „die sprachlichen Inhalte [...] stets den Sachinhalten [und die] mündliche Kommunikation sollte [...] im Vordergrund stehen“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/BAMF 2016, S. 6 f.).

Bei der Festlegung der Zielgruppe und somit auch bei der Festlegung der der Zugangsmöglichkeit zu den Kursen, ist die Herkunft und (nachrangig) der rechtliche Status der potenziellen Teilnehmenden entscheidend: Die Zielgruppe der EOK sind Menschen, die sich noch im Asylverfahren befinden.

Von dieser Personengruppe sind wiederum die Menschen angesprochen, die weder aus einem Land mit einer hohen Anerkennungsquote (und somit nach Definition des BAMF guter Bleibeperspektive), noch aus einem sicheren Herkunftsland stammen (BAMF 2018).

Infokasten: Bleibeperspektive

„Die sogenannte ‚Bleibeperspektive‘ gibt Aufschluss darüber, ob ein Asylbewerber über voraussichtlich gute oder weniger gute Chancen verfügt in Deutschland bleiben zu dürfen, weil ihm Asyl oder ein Abschiebeschutz zuerkannt wird. Die Kategorie Bleibeperspektive ist dabei relativ vereinfacht auf einen Faktor, nämlich das jeweilige Herkunftsland bezogen und ergibt sich aus der Statistik über Asylverfahrens-Entscheidungen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. So sind [2017 folgende Länder] [...] vom BAMF als Länder mit guter Bleibeperspektive kategorisiert [worden], da sie eine Schutzquote von über 50 Prozent aufweisen [: Eritrea, Irak, Iran, Syrien und Somalia]. Welche Länder eine Schutzquote von 50 % oder mehr aufweisen, wird vom BAMF halbjährlich festgelegt. Es handelt sich also um eine stark vereinfachte Kategorisierung, die nicht tatsächliche Bleibechancen eines Asylbewerbers aufgrund seiner individuellen Fluchtgründe berücksichtigt. Es erhalten auch zahlreiche Asylsuchende aus anderen Herkunftsländern einen Schutzstatus.“ (Ebbeler 2018, o. S.)

Wenn freie Plätze zur Verfügung stehen, können darüber hinaus Angehörige folgender Personengruppen am EOK teilnehmen, vorausgesetzt eine Teilnahme am Integrationskurs ist (noch) nicht möglich (BAMF 2017b):

- AsylbewerberInnen mit guter Bleibeperspektive
- Geduldete mit Aufenthaltserlaubnis nach § 60a Abs. 2 Satz 3 AufenthG
- Menschen mit einer Aufenthaltserlaubnis nach § 25 Abs. 5 AufenthG
- Anerkannte AsylbewerberInnen

Die Kurse werden von privaten Trägern angeboten, die von den Ländern ausgewählt wurden, sodass die Anbieterstruktur sich zwischen den Bundesländern etwas unterscheidet. Unter den anbietenden Trägern sind u. a. die Johanniter, der Malteser Hilfsdienst, das Deutsche Rote Kreuz (DRK), die Deutsche Angestellten Akademie (DAA), die Arbeiterwohlfahrt (AWO), das Diakonische Werk, der Caritasverband und die Volkshochschulen vertreten (BAMF 2018).

Die Träger haben eine relativ große Freiheit in der Ausführung der Kurse. Im Kurskonzept „Erstorientierung und Deutsch lernen für Asylbewerber“, auf dessen Grundlage die Kurse angeboten werden, sind elf Module entwickelt worden, deren Inhalt aber nur grob umrissen ist, sodass die genaue inhaltliche Ausgestaltung der Module den Kursträgern und Lehrkräften obliegt. Auch bei der Wahl der angebotenen Module gibt es eine recht große Flexibilität: Je nach Interessenslage der Teilnehmenden kann entschieden werden, welche

Module behandelt werden. Das Modul ‚Werte und Zusammenleben‘ wird empfohlen, für alle Teilnehmenden anzubieten, aus den verbleibenden zehn Modulen können jedoch fünf weitere ausgewählt werden (BAMF 2017a). Es werden über die Module hinaus auch Exkursionen angeboten (BAMF 2017a).

Weitere aktualisierte Informationen stellt das BAMF im Internet bereit: <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/Erstorientierung/Erstorientierungskurse/erstorientierungskurse-node.html>

3.1.2 Integrationskurs

Neben den EOK können auch Integrationskurse als Maßnahme der Erstorientierung für Geflüchtete gesehen werden. Das Ziel von Integrationskursen ist in erster Linie die Vermittlung von Sprache, aber auch von Orientierungswissen:

„Die Teilnahme an einem Integrationskurs soll Zugewanderten Sprache, Rechtsordnung, Kultur und Geschichte Deutschlands soweit vermitteln, dass ein selbstständiges Leben in Deutschland in Angelegenheiten des täglichen Lebens möglich ist.“
(Lochner 2018)

In Integrationskursen liegt der Fokus auf der Vermittlung der deutschen Sprache. Die Themen im Sprachkurs orientieren sich allerdings an Alltagsfragen. Auch ein Orientierungskurs ist Teil dieses Angebots, in dem es stärker um Themen geht, die mit Demokratie, Gleichberechtigung und anderen in Deutschland geltenden Werten und Normen verbunden sind, als um die Vermittlung von ‚Erstorientierungswissen‘.

Die Zielgruppe von Integrationskursen sind in erster Linie nicht Geflüchtete. Integrationskurse richten sich an Menschen in unterschiedlichen Situationen und mit verschiedenen Aufenthaltstiteln, die Bedarf haben, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern (BAMF 2017d). Seit Mitte 2015 haben Geflüchtete mit guter Bleibeperspektive mit Asylantragstellung aber Zugang zu einem Integrationskurs. Auch DuldungsinhaberInnen und Menschen mit einem Aufenthaltstitel nach § 25 Abs. 5 haben seit dem Jahr 2015 Zugang zu den Integrationskursen.

Auch wenn Integrationskurse keine expliziten Erstorientierungskurse sind, können sie aus Sicht der AdressatInnen auch faktisch die Funktion einer Maßnahme der Erstorientierung annehmen. Denn Geflüchtete, denen eine gute Bleibeperspektive zugesprochen wird, nehmen nach ihrer Einreise nach Deutschland, aufgrund der Zielgruppenbestimmung von Integrationskursen und EOK, zunächst am Integrationskurs, nicht jedoch an den EOK teil. Somit stellt der Integrationskurs den ‚Erstorientierungskurs‘ für diese Menschen dar. Auch spricht für die Einordnung von Integrationskursen als Maßnahmen der Erstorientierung, dass die Phase der Erstorientierung individuell unter-

schiedlich lange andauert und der Integrationskurs somit auch für Menschen, die zu einem späteren Zeitpunkt ihres Aufenthalts einen Integrationskurs besuchen, noch eine Maßnahme der Erstorientierung darstellen kann.

Weiterführende und aktualisierte Informationen können beim BAMF im Internet abgerufen werden: <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/integrationskurse-node.html>, <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/IntegrationskurseAsylbewerber/integrationskurseasylbewerber-node.html>

Tabelle 2 stellt die BAMF-finanzierten Maßnahmen EOK und Integrationskurs anhand verschiedener Differenzierungsmerkmale gegenüber:

	EOK	Integrationskurse
Zielgruppe	Asylbewerber mit unklarer Bleibeperspektive	Menschen mit verschiedenen Aufenthaltstiteln, nachrangig Personen mit Aufenthaltsgestattung und einer guten Bleibeperspektive, Duldung und § 25 Abs. 5 AufenthG.
Zugang	Personen im Asylverfahren, weder aus einem Land mit hoher Anerkennungsquote, noch aus einem sicherem Herkunftsland. Nachrangig, wenn Integrationskurs (noch) nicht möglich: Personen guter Bleibeperspektive, mit Duldung, § 25 Abs 5 AufenthG oder anerkannte Flüchtlinge	Wenn Kursplätze verfügbar sind: Personen mit Aufenthaltsgestattung und einer guten Bleibeperspektive, Duldung und § 25 Abs. 5 AufenthG.
Anbieter/ Träger	Private Träger, von Ländern ausgewählt	Verschiedenste freie Träger
Charakter/ Schwerpunkte	Kein klassischer Sprachkurs, Erwerb von Sachkenntnissen zur Erstorientierung	Sprachkurs (Abschluss mit Deutsch-Test-für-Zuwanderer-Zertifikat, DTZ), Orientierungskurs

	EOK	Integrationskurse
Themen/ Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alltag in Deutschland ▪ Arbeit ▪ Einkaufen ▪ Gesundheit/ Medizinische Versorgung ▪ Kindergarten/Schule ▪ Mediennutzung in Deutschland ▪ Orientierung vor Ort/ Verkehr/ Mobilität ▪ Sitten und Gebräuche in Deutschland/ Lokale Besonderheiten ▪ Sprechen über sich und andere Personen/(Soziale) Kontakte ▪ Wohnen ▪ Werte und Zusammenleben 	<p>Sprachkurs orientiert sich an Alltagsthemen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arbeit und Beruf ▪ Aus- und Weiterbildung ▪ Betreuung und Erziehung von Kindern ▪ Einkaufen/Handel/Konsum ▪ Freizeit und soziale Kontakte ▪ Gesundheit und Hygiene/ menschlicher Körper ▪ Medien und Mediennutzung ▪ Wohnen <p>Orientierungskurs, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deutsche Rechtsordnung ▪ Geschichte und Kultur ▪ Rechte und Pflichten in Deutschland ▪ Formen des Zusammenlebens in der Gesellschaft ▪ Werte, die in Deutschland wichtig sind, z. B. Religionsfreiheit, Toleranz und Gleichberechtigung von Frauen und Männern
Umfang/ Unterrichts- einheiten (UE)	6 Module zu je 50 UE, insgesamt 300 UE	i. d. R. 700 UE 430 (Intensivkurs) und 1.000 („Langsamlerner“) UE möglich
Aufbau	11 Module, aus denen 6 ausgewählt werden Exkursionen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integrationskurs (Sprachkurs): 600 UE (davon: Basissprachkurs: 300 UE, Aufbausprachkurs: 300 UE) ▪ Orientierungskurs: 100 UE
Finanzierung	BAMF	BAMF
Quelle	BAMF 2017a und 2018; Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und So- ziales, Familie und Integration und BAMF 2016	BAMF 2015 und 2017c

Tabelle 2: Gegenüberstellung bundesweite Kurslandschaft Erstorientierung

Die Tabelle zeigt die Ähnlichkeiten zwischen den in beiden Kursarten behandelten Themen. Jedoch werden die Themen im Integrationskurs im Zusammenhang mit den sprachlichen Inhalten vermittelt, im EOK steht die Vermittlung der Inhalte im Vordergrund. Dies ist, neben dem Umfang und dem Aufbau, das erste Merkmal, das die EOK von den Integrationskursen

unterscheidet. Überspitzt gesagt: Im EOK ist die Sprache der Zweck zur Vermittlung von Inhalten, im Integrationskurs sind die Inhalte der Zweck zur Sprachvermittlung. Der zweite Punkt, in dem sich die beiden Kurse unterscheiden, ist die sogenannte Bleibeperspektive der potenziellen Teilnehmenden, die in der Zielgruppenbestimmung definiert wird: EOK richten sich in erster Linie an Menschen mit unklarer, Integrationskurse an Personen, denen eine gute Bleibeperspektive zugesprochen wird.

3.1.3 Weitere Angebote

Neben den beiden bundesweit existierenden Kursen zur Erstorientierung, EOK und Integrationskurs, soll an dieser Stelle ein weiteres Regelinstrument des Bundes zur Sprachförderung nicht unerwähnt bleiben: Die seit Mitte 2016 vom BAMF angebotenen Berufssprachkurse (BSK). Dieses Angebot baut auf den Integrationskursen auf und bereitet auf den Arbeitsmarkt vor. Somit sind diese Kurse allerdings nicht als Maßnahme der Erstorientierung zu sehen. Weitere und aktuelle Informationen gibt es beim BAMF im Internet: <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/DeutschBeruf/Bundesprogramm-45a/bundesprogramm-45a-node.html>

Auch wenn diese Maßnahmen i. d. R. ebenfalls nicht mehr als Maßnahme der Erstorientierung einzuordnen sind, auch weil sie sich inhaltlich nicht mit Erstorientierung befassen, soll hier darauf hingewiesen werden, dass viele Hochschulen studienbezogene Sprachförderung anbieten.

Wie oben erwähnt, gab es in den vergangenen Jahren einen regelrechten ‚Boom‘ der ehrenamtlichen Hilfestrukturen für Geflüchtete. In diesen Hilfen der Erstorientierung durch Ehrenamtliche spielten auch freiwillig angebotene Sprach- und Erstorientierungskurse eine zentrale Rolle. Zum Beispiel organisierten HelferInnen Sprachkurse in Unterkünften oder an anderen Orten, wie z. B. Bibliotheken oder Stadtteilzentren, oder boten Einzelunterricht an. Die Angebote waren und sind vielfältig und bieten Geflüchteten durch den Kontakt zur Aufnahmegesellschaft Chancen, tatsächlichen Anschluss im Sozialraum zu finden. Diese Angebote bieten Geflüchteten auch deshalb Chancen, weil meistens keine Zugangsvoraussetzungen erfüllt werden müssen. Über diese oft sehr niedrigschwelligen Angebote konnten gerade in der Zeit, in der für die Zahl der neu eingereisten Geflüchteten zu wenig Kursplätze in institutionalisierten Maßnahmen zur Verfügung standen, viele Menschen Erstorientierungswissen erwerben.

3.2 Exkurs: Hamburger Kurslandschaft

Über die genannten bundesweiten Angebote hinaus gibt es zahlreiche regionale/lokale Angebote. Das Beispiel Hamburg soll verdeutlichen, dass es lohnenswert ist, sich über regionale Besonderheiten zu informieren, da sie weitere Möglichkeiten der Erstorientierung bieten.

Zusätzlich zu den bundesweit angebotenen Kursen existieren in Hamburg gegenwärtig drei weitere Kursformate, die aus Landesmitteln (und EU-Mitteln) finanziert sind. Die Hamburger Volkshochschule bietet Deutschkurse für Menschen mit ungesichertem Aufenthaltsstatus (DuA) an, die nicht an einem Integrationskurs oder BSK teilnehmen können. Weitere und aktuelle Informationen finden sich bei der Hamburger VHS im Internet: <https://www.vhs-hamburg.de/deutsch/deutschkurse-fuer-menschen-mit-ungesichertem-aufenthaltsstatus-786>

In Hamburg gibt es für Geflüchtete darüber hinaus seit 2009 über das Programm „Deutschkurse für Flüchtlinge“ die Möglichkeit, an einem Integrationskurs teilzunehmen. Inzwischen richtet sich dieses Programm nur noch an Menschen, die eine unklare Bleibeperspektive und zudem keine Möglichkeit haben, an einem Integrationskurs teilzunehmen. Geflüchtete nehmen über dieses aus Landesmitteln finanzierte Programm an den regulären Integrationskursen teil. Weitere Informationen stellt das Flüchtlingszentrum Hamburg auf seiner Internetseite bereit: <https://www.fz-hh.de/de/projekte/deutschkurse.php>

Die Erstorientierungskurse, die im Rahmen des Projektes *Hamburger Orientierungsprogramm: Perspektiven im Einwanderungsland (HO:PE)* angeboten wurden, grenzten sich insofern von den beiden anderen lokalen Angeboten ab, als sie keine klassischen Sprachkurse, sondern Erstorientierungskurse waren. Zum Zeitpunkt des Projektstarts 2015 existierten auch die später auf Bundesebene eingeführten EOK noch nicht, sodass die HO:PE-Kurse aufgrund der expliziten Auslegung auf die Vermittlung von Erstorientierungswissen ein Alleinstellungsmerkmal (in Hamburg) hatten. In den Beiträgen des Buchkapitels II in diesem Band werden die im Rahmen von HO:PE angebotenen Erstorientierungskurse vorgestellt.

Auch in Hamburg gab und gibt es zahlreiche Initiativen und (Kurs-) Angebote, die von Ehrenamtlichen organisiert worden sind. In diesem Feld können z. B. die Angebote von Dialog in Deutsch (<https://www.buecherhallen.de/ehrenamt-dialog-in-deutsch.html>) und Sprachbrücke (<https://www.sprachbruecke-hamburg.de/>) genannt werden.

Tabelle 3 stellt die hier erwähnten Angebote der Erstorientierung in der Hamburger Kurslandschaft gegenüber und vergleicht sie anhand verschiedener Kriterien:

	DuA	Deutschkurse für Flüchtlinge	HO:PE
Zielgruppe	Menschen mit ungesichertem Aufenthalt	Asylsuchende und Geduldete mit unklarer Bleibeperspektive	Menschen im Asylverfahren mit guter Bleibeperspektive
Zugangsvoraussetzungen	Wohnort Hamburg; kein Anspruch auf den Besuch eines Berufs- oder Integrations Sprachkurses	u. a. Wohnort Hamburg, kein Anspruch auf Teilnahme an anderem kostenlosen Deutschkurs, nicht aus sicheren Herkunftsländern, weitere Kriterien	Wohnort Hamburg, Aufenthaltsgestattung, gute Bleibeperspektive
Anbieter/Träger	VHS Hamburg	Verschiedenste freie Träger, Teilnahme an den Integrationskursen des BAMF	Flüchtlingszentrum Hamburg
Charakter	Sprachkurs	Sprachkurs	Erstorientierungskurs
Themen/Inhalte	Keine Angaben zur Verfügung	siehe Integrationskurs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erstorientierung in der Stadt ▪ Vertiefung Erstorientierung in der Stadt ▪ Alltagsbewältigung, Selbstorganisation, Kommunikation ▪ Arbeit und Bildung ▪ Gesundheit ▪ Interkulturelle Begegnung ▪ Grundrechte und Werte
Umfang/Stunden	300 UE	bis zu 600 UE	ca. 100 UE
Aufbau	Keine Angaben zur Verfügung	siehe Integrationskurs	7 Module in 7 Wochen Exkursionen
Finanzierung	Freie und Hansestadt Hamburg	Freie und Hansestadt Hamburg	EU (AMIF-Fonds) und Freie und Hansestadt Hamburg

Tabelle 3: Gegenüberstellung Hamburger Kurslandschaft Erstorientierung

3.3 Reflexionen zu der Angebotsform ‚Kurse‘

Es existieren im Bereich der Kurse zur Erstorientierung verschiedene Angebote. In Form der EOK des BAMF wurden sogar explizite Erstorientierungs-

kurse eingeführt, die flächendeckend und aus öffentlicher Hand finanziert angeboten werden.

Neben dem Umfang, dem Aufbau und der Finanzierung sind wesentliche Unterscheidungsmerkmale der Kurse: Zielgruppe (Bleibeperspektive vorhanden vs. unklare Bleibeperspektive) und Schwerpunkt (Sprache vs. Erstorientierungswissen). Folgende Tabelle 4 zeigt, welche Kurse einen Schwerpunkt auf der Vermittlung von Erstorientierungswissen haben und welche auf der Vermittlung von Sprache:

Sprache	Erstorientierungswissen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integrationskurs ▪ Berufssprachkurse (BSK) ▪ Deutschkurs für Flüchtlinge ▪ Deutschkurse für Menschen mit ungesichertem Aufenthaltsstatus (DuA) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erstorientierungskurse (EOK) ▪ Hamburger Orientierungsprogramm: Perspektiven im Einwanderungsland (HO:PE)

Tabelle 4: Unterscheidungskriterium Schwerpunkt der Kurse

Da die HO:PE-Kurse seit dem Projektende Mitte 2018 nicht mehr angeboten werden, liegt unter den hier beschriebenen Kursen lediglich ein Kursformat vor, welches den Schwerpunkt auf die Vermittlung von Erstorientierungswissen legt. Wie oben geschrieben, ist es so, dass in den Kursen, die den Fokus auf den Spracherwerb legen, Erstorientierungswissen im Zusammenhang mit sprachlichen Inhalten vermittelt wird. Aufgrund dessen und aufgrund der Dauer der Kurse steht das Wissen, das für Geflüchtete in der ‚Ankommensphase‘ hilfreich wäre, diesen erst nach und nach zur Verfügung. Eine relativ kompakte, schnelle Vermittlung von Erstorientierungswissen können Integrationskurse demnach nicht leisten. Dies stellt einen Nachteil von klassischen Sprachkursen in Bezug auf eine effiziente Erstorientierung gegenüber expliziten Erstorientierungskursen dar, in denen das relevante Wissen in kompakter Form direkt zu Beginn der ‚Ankommensphase‘ vermittelt wird. Den Geflüchteten muss möglichst bald nach der Ankunft das nötige Erstorientierungswissen zur Verfügung stehen, sodass sie die Möglichkeit haben, schnell selbst handlungsfähig zu werden.

Ein weiteres Unterscheidungskriterium der Kurse ist die in der Zielgruppenbestimmung der Kurse festgelegte Bleibeperspektive der Teilnehmenden. Einige der beschriebenen Kurse richten sich an Geflüchtete, bei denen von einer guten Bleibeperspektive ausgegangen wird, andere an solche Menschen, bei denen die Bleibeperspektive unklar ist (Tabelle 5):

Bleibeperspektive vorhanden	Unklare Bleibeperspektive
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integrationskurs ▪ Hamburger Orientierungsprogramm: Perspektiven im Einwanderungsland (HO:PE) ▪ Berufssprachkurse (BSK) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erstorientierungskurse (EOK) ▪ Deutschkurse für Menschen mit ungesichertem Aufenthaltsstatus (DuA) ▪ Deutschkurse für Flüchtlinge

Tabelle 5: Unterscheidungskriterium Bleibeperspektive der Zielgruppe

Für Geflüchtete, denen eine gute Bleibeperspektive zugesprochen wird, existiert (in Hamburg nach dem Ende des HO:PE-Projektes) also neben den EOK, zu denen diese Zielgruppe nur dann Zugang hat, wenn Kursplätze zur Verfügung stehen, kein weiteres reines Kursangebot zur Erstorientierung (Tabellen 4 und 5). Die Integrationskurse, die von dieser Zielgruppe relativ bald nach der Einreise besucht werden können, sind, wie schon ausgeführt, kein Instrument für eine schnelle und kompakte Vermittlung des wichtigsten Erstorientierungswissens. Somit wäre zu überlegen, ob auch für diese Zielgruppe den Integrationskursen ein explizites Angebot zur Erstorientierung vorgeschaltet werden könnte.

Das Kriterium, das im Wesentlichen den Zugang zu den Kursen bestimmt, ist also die Bleibeperspektive, die wiederum von der Herkunft abhängt und Einfluss auf den Aufenthaltsstatus hat, der ebenfalls über den Zugang zu den Kursen entscheidet. Der Zugang zu den verschiedenen Kursen steht also nicht allen Geflüchteten offen, bzw. einige Kursformate richten sich ausschließlich an Geflüchtete in bestimmten (aufenthaltsrechtlichen) Situationen. Die Lebenslagen und aufenthaltsrechtlichen Situationen, in denen sich Geflüchtete befinden, können sich aber über kurz oder lang ändern (positive oder negative Entscheidung des Asylverfahrens), sodass die Frage, welches Angebot von einer Person wahrgenommen werden kann, immer individuell und immer wieder neu überprüft werden muss. Im Hinblick auf eine langfristige Perspektive in Deutschland sollte aus Adressatensicht in jeder Situation versucht werden, das entsprechende Angebot wahrzunehmen. Denn es ist fraglich, ob die vorhandenen Angebote für alle Personen vom Umfang her ausreichend sind und ob ausreichend viele Kursplätze zur Verfügung stehen. Der Integrationskurs, der ja in der Regel früher oder später von Menschen, die in Deutschland verbleiben, besucht werden kann, mag für einige Personen ausreichen, um das im Kurs angestrebte Sprachniveau B1 des europäischen Referenzrahmens zu erreichen, einige Personen ist dies mit dem zur Verfügung stehenden Umfang jedoch nicht möglich (Lochner 2018).

Wie dieser Beitrag zeigt, stehen einige Angebote zur Verfügung, die es je nach individueller Situation (abhängig von Bildungsnähe, Sprachlernvorerfahrung und aufenthaltsrechtlicher Situation) sinnvoll sein kann, vor dem Besuch eines Integrationskurses zu nutzen. Damit erhöhen sich die Chancen,

den Integrationskurs erfolgreich abzuschließen und auf lange Sicht die für das Leben in Deutschland nötigen (Deutsch-)Kenntnisse zu erwerben.

Ein Teil der Geflüchteten, der aus bildungsfernen Milieus stammt, beherrscht das Lernen in schulischen Kontexten nicht gut. Für diese Zielgruppe wäre auch zu überlegen, ob über das Format eines Kurses das Erstorientierungswissen den Menschen bestmöglich zugänglich ist. Denn wer das Lernen in einem solchen Setting nicht gewohnt ist, muss zunächst einmal lernen, in einem Kurs zu lernen. Die ‚eigentlichen‘ Lerninhalte bleiben dabei möglicherweise auf der Strecke. Dem kann zu einem gewissen Grad mit einer auf das Individuum eingehenden Kursgestaltung und Methodenvielfalt entgegengewirkt werden (siehe hierzu auch Beiträge 6 von Hartmann-Olpak und 12 von Popescu-Willigmann in diesem Band).

Bei der Vermittlung von Erstorientierungswissen – und dies gilt nicht nur für das Kursformat – wäre eine Vermittlung auf eine Art und Weise wünschenswert, die sowohl in der Aufnahmegesellschaft also auch bei den Geflüchteten einen gemeinsamen interkulturellen Lernprozess anregt, sodass Geflüchtete die Möglichkeit bekommen, sich mit den Gegebenheiten vor Ort vertraut zu machen und gleichzeitig selbst entscheiden können, wie sie sich darin verorten.

4 Schlusswort und Ausblick

Dieser Beitrag zeigt: Das Spektrum der Angebote, die als Maßnahme zur Erstorientierung eingeordnet werden können, ist relativ breit. Es existieren unterschiedliche Formate, die Erstorientierungswissen vermitteln: Schriftliche Informationen und Medien, diverse Angebote durch Ehrenamtliche, Beratung, verschiedene Kursarten, die als Maßnahme der Erstorientierung gesehen werden können. Auch wenn all die hier beschriebenen Maßnahmen Unterstützung in der Phase der Erstorientierung leisten, zielen nur wenige Angebote direkt darauf ab, Erstorientierungswissen zu vermitteln. Dies ist lediglich bei den EOK, den HO:PE-Kursen und einigen Broschüren und Internetseiten der Fall, die auf die Unterstützung in der Phase der Erstorientierung ausgelegt sind. Es sind demnach eher wenige Angebote, die direkt auf die Unterstützung in der ‚Ankommensphase‘ abzielen und als Erstorientierungsmaßnahme im eigentlichen Sinne zu verstehen sind, also den Schwerpunkt auf Sachinhalten haben und in relativ kurzer Zeit kompakt das wichtigste Erstorientierungswissen vermitteln.

Da eine umfassende Erstorientierung den Grundstein für das Leben in Deutschland legt, ist es wichtig, den Blick verstärkt auf die ‚Ankommensphase‘ zu lenken und Angebote für eine Unterstützung in dieser Phase bereit zu

halten. Denn Geflüchtete brauchen relativ bald nach der Einreise nach Deutschland möglichst passendes und ausreichendes Erstorientierungswissen und damit die Möglichkeit, sich die Gegebenheiten vor Ort zu erschließen, sodass sie schnell selbst handlungsfähig werden. Eine frühe und gelungene Erstorientierung entlastet sowohl Geflüchtete als auch Mitarbeitende in Behörden und anderen Institutionen, die mit Geflüchteten in Kontakt stehen. Deshalb wäre ein gezieltes Angebot zur Erstorientierung für alle neu eingereisten Geflüchteten zielführend, das folgende Anforderungen erfüllt: Der Schwerpunkt sollte auf den für die ‚Ankommensphase‘ relevanten Sachinhalten liegen, während die kompakte Vermittlung von Inhalten mit nur geringen Deutschkenntnisse zeitnah nach der Einreise erfolgen sollte.

Allerdings darf nicht vergessen werden, dass die ‚Ankommensphase‘ für viele Geflüchtete geprägt ist von Trauer, Verarbeitung der Flucht, Trennung von Angehörigen etc., sodass direkt nach der Einreise (noch) nicht alle Geflüchteten in der Lage sind, sich mit der Aneignung von Erstorientierungswissen auseinander zu setzen. Somit kann nicht davon ausgegangen werden, dass alleine die Bereitstellung von Angeboten zur Erstorientierung auch dazu führt, dass alle Geflüchteten Erstorientierungswissen erwerben.

Die EOK genügen den oben genannten Kriterien, aber ob sie den vorhandenen Bedarf tatsächlich decken, muss sich noch zeigen. Integrationskurse leisten zwar auch Unterstützung in der Erstorientierungsphase, sie stellen das in der ‚Ankommensphase‘ relevante Wissen aber nicht schnell nach Einreise zur Verfügung. Wünschenswert wäre eine umfassende Maßnahme der Erstorientierung nach oben genannten Kriterien für alle neu eingereisten Geflüchteten und der Besuch eines Integrationskurses in einem zweiten Schritt.

5 Quellenverzeichnis

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration und Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2016): Erstorientierung und Deutsch Lernen für Asylbewerber in Bayern. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integration/Sonstiges/konzept-kurse-asylbewerb-er.pdf?__blob=publicationFile (03.07.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2011): Willkommenskultur und Anerkennungskultur. <http://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2011/20110519-nuernberger-tage-integration-willkommenskultur.html> (03.07.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2015): Integrationskurse für Asylbewerber. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/faq-integrationskurse-asylbewerber.pdf?__blob=publicationFile (03.07.2018).

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017a): Erstorientierungskurse für Asylbewerber mit unklarer Bleibeperspektive. <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/Erstorientierung/Erstorientierungskurse/erstorientierungskurse.html?nn=8960600> (03.07.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017b): Erstorientierungskurse für Asylbewerber mit unklarer Bleibeperspektive. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/flyer-erstorientierungskurse.pdf?__blob=publicationFile (03.07.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017c): Integrationskurse. <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/InhaltAblauf/inhaltablauf-node.html> (03.07.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017d): Der Integrationskurs. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Plakate/grafische-uebersicht-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile (03.07.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2018): Erstorientierungskurse für Asylbewerber mit unklarer Bleibeperspektive. <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Projekttraeger/ErstorientierungskurseAsylbewerber/erstorientierung-asylbewerber-node.html> (03.07.2018).
- Ebbeler, Stefanie (2018, i. E.): Sprache und Literalität: Limitation oder Ressource? In: Popescu-Willigmann, Silvester/Remmele, Bernd (Hrsg.): „Refugees Welcome“ in der Erwachsenenbildung. Adressatengerechte Programmgestaltung in der Grundbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, o. S.
- Lochner, Susanne (2018): Integrationskurse als Motor für gesellschaftlichen Zusammenhalt. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/264011/integration-skurse%0b-als-motor-fuer-gesellschaftlichen-zusammenhalt> (03.07.2018).

II Best Practice: Erstorientierung im Projekt HO:PE

4	Erstorientierung für erwachsene Geflüchtete: Basistrainings.....	95
	<i>Stefanie Ebbeler</i>	
5	Erstorientierung für erwachsene Geflüchtete: Vertiefungstrainings	117
	<i>Jacqueline Guèye</i>	
6	Erstorientierung für erwachsene Geflüchtete: Didaktik der Vertiefungstrainings aus Sicht einer Lehrkraft.....	145
	<i>Susanne Hartmann-Olpak</i>	
7	Erstorientierung für minderjährige Geflüchtete.....	169
	<i>Sara Abiri</i>	
8	Orientierungswissen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.....	189
	<i>Stefanie Bauerschaper</i>	
9	Lessons Learnt: Best-Practice-Anregungen aus dem Projekt HO:PE	209
	<i>Bernd Remmele, Stefanie Ebbeler und Silvester Popescu-Willigmann</i>	

4 Erstorientierung für erwachsene Geflüchtete: Basistrainings

Stefanie Ebbeler

Abstract	95
1 Einleitung	97
2 Ziele und Aufbau der Basistrainings	98
3 Konzeptioneller Hintergrund: Erstorientierungswissen und Empowerment- Impulse in den Basistrainings	99
4 Pädagogisches Konzept der Projektmaßnahme Basistraining	102
5 Organisation und Durchführung der Basistrainings	105
6 Evaluation der Basistrainings	107
7 Herausforderungen bei der Durchführung der Basistrainings	109
8 Schlussfolgerung: Erfolgsfaktoren für Gruppenveranstaltungen zur Erstorientierung	112
9 Quellenverzeichnis	114

Abstract

This article describes the one-day information trainings of the HO:PE project, known as “Basic Training” (in German: “Basistraining”). It describes how they were conceived and organised in order to impart initial orientation knowledge to the participants and at the same time set empowerment impulses. In addition to the challenges involved in conducting the basic training courses, reference is also made to the success factors for group events for initial orientation.

The Basic Training is a one-day event that provides information about the rights and obligations of asylum seekers in Germany. In addition, questions about everyday life as an asylum seeker in Hamburg are discussed in these trainings. The lectures within the project HO:PE were held directly in different accommodations all over the city of Hamburg for groups of approximately 20 people. Speakers were long-time employees of the Refugee Centre Hamburg who themselves migrated to Germany or sought asylum many years ago. The training pursued two overarching goals: to provide the participants with initial orientation and to increase their self-confidence. According to the concept of the project HO:PE empowerment of the participants means

to initiate a process that enables people to move from a perceived incapacitation to self-determined action in accordance to self-imposed ideas.

The following three key factors to successful implementation of group lectures are identified:

- (1) *Offers tailored to the needs of the addressees:* A low-threshold organization of the lecture and meeting the audience's needs is very important. In order to convey complex contents, the refugees' mother tongue is the best choice. In addition, a simple, as descriptive way of expression as possible proved itself in practice. The range of topics should be broad-based and cover topics that are actually relevant to the target group. Asylum and foreigners' law are subject to constant changes, and these legal innovations must then be comprehensibly processed in the lectures.
- (2) *Demonstrate and cultivate an appreciative attitude:* It is very important for a trusting atmosphere and active participation to show and explain the audience who are the people behind the project, what is their institution's task, names and what is to be expected from the basic training. The participants should not be patronized.
- (3) *Maintain flexibility in event organization:* In reflecting on the organization of the event, the great importance of clear and timely communication with all external actors, especially the management and staff of the initial reception facilities, became apparent.

In diesem Beitrag werden die als „Basistrainings“ bezeichneten, eintägigen Informationsveranstaltungen des Projekts HO:PE beschrieben. Es wird dargestellt, wie sie konzipiert und organisiert waren, um den Teilnehmenden Erstorientierungswissen zu vermitteln und gleichzeitig Empowerment Impulse zu setzen. Neben den Herausforderungen bei der Durchführung der Basistrainings wird schließlich auf die Erfolgsfaktoren für Gruppenveranstaltungen zur Erstorientierung verwiesen.

Die Basistrainings adressierten erwachsene Geflüchtete und boten diesen Gruppenvorträge in den Erstaufnahmeeinrichtungen in Hamburg wie auch im Flüchtlingszentrum, dem Projektträger, an. Es handelte sich um mehrsprachige bzw. muttersprachliche Vorträge, die über eine Bandbreite an Themen informierten, die die Zielgruppe in der Phase des Ankommens in Deutschland ‚von Amts wegen‘ betreffen oder beschäftigen und die für die Erstorientierung von Bedeutung sind (v. a. Rechte und Pflichten im Asylverfahren, Unterbringungs- und Versorgungsstrukturen in Hamburg und Fragen zur Alltagsbewältigung).

Die identifizierten Erfolgsfaktoren für gelingende Erstorientierung in Form von Gruppenveranstaltungen sind:

- (1) *Adressatengerechte Angebote schaffen:* Die Zielgruppe Geflüchteter ist äußerst heterogen. Um ein ‚erfolgreiches‘ Angebot zu bieten, sollte dieses möglichst teilnehmerorientiert und niedrigschwellig organisiert sein. Um komplexe Inhalte zu vermitteln, bleibt die Herkunftssprache erste Wahl. Außerdem bewährte sich in der Praxis eine einfache, möglichst anschauliche Ausdrucksweise. Das Themenspektrum sollte breit angelegt sein und Themen abdecken, die für die Zielgruppe tatsächlich relevant sind. Asyl- und Ausländerrecht unterliegen einem ständigen Wandel, diese rechtlichen Neuerungen müssen dann in den Vorlesungen nachvollziehbar aufbereitet werden.
- (2) *Wertschätzung gegenüber den Teilnehmenden sichern:* In den Basistrainings zeigte sich, dass es von großer Bedeutung für eine vertrauensvolle Atmosphäre und eine rege Teilnahme war, den Menschen zu zeigen, wer zu ihnen kommt (Informationen über das Projekt, die Trägereinrichtung, Namen und Tätigkeit der Projektmitarbeitenden), warum (Erkennen von Interesse für ihre gegenwärtigen Lebensumstände) und was man anbieten möchte (worum soll es beim Vortrag gehen, wie läuft die Veranstaltung ab).
- (3) *Flexibilität in der Veranstaltungsorganisation wahren:* Bei der Reflektion der Veranstaltungsorganisation zeigte sich die hohe Bedeutung einer klaren und rechtzeitigen Kommunikation mit allen externen Akteuren, besonders den Leitungen bzw. Mitarbeitenden der Erstaufnahmeeinrichtungen.

1 Einleitung

Im Projekt HO:PE wurden, wie im Prolog dieses Handbuches näher erläutert, zwei Maßnahmen direkt für die Zielgruppe neu eingereister Geflüchteter im Bereich der Erstorientierung angeboten. Die im zeitlichen Projektverlauf erste Maßnahme waren die als *Basistrainings* bezeichneten, eintägigen Informationsveranstaltungen. Sie boten einen aus Sicht der Teilnehmenden unkomplizierten und niedrigschwelligen Einstieg, waren in der Organisation von hoher Flexibilität gekennzeichnet und trugen dadurch in Quantität und Qualität zur Erreichung der Projektziele in diesem Bereich bei. Welche Ziele dies im Einzelnen waren und was sich hierbei als Erfolgsfaktoren für gelingende Erstorientierung herauskristallisierte, soll in diesem Beitrag vorgestellt werden. Dazu werden die Basistrainings zunächst in ihrer Konzeption und Durchführung genauer dargestellt, bevor die hinderlichen und förderlichen Faktoren identifiziert und analysiert werden.

2 Ziele und Aufbau der Basistrainings

Die Direktfördermaßnahme *Basistraining* adressierte erwachsene Geflüchtete und bot diesen eintägige Informationsveranstaltungen in den Erstaufnahme- und Erstversorgungseinrichtungen in Hamburg wie auch im Flüchtlingszentrum, dem Projektträger, an. Es handelte sich um mehrsprachige bzw. muttersprachliche Vorträge, die über eine Bandbreite an Themen informierten, die die Zielgruppe in der Phase des Ankommens in Deutschland ‚von Amts wegen‘ betreffen oder beschäftigen und die für die Erstorientierung von Bedeutung sind. Dies sind Themen aus den Feldern:

- Rechte und Pflichten im Asylverfahren,
- Unterbringungs- und Versorgungsstrukturen in Hamburg und
- Fragen zur Alltagsbewältigung.

Außerdem wurde im Rahmen der Basistrainings über die Möglichkeit der Teilnahme an der weiteren Projektmaßnahme für Geflüchtete, den anschließenden *Vertiefungstrainings* informiert (siehe folgender Beitrag 5 von Guèye). Das Basistraining zielte darauf ab, den Teilnehmenden Erstorientierung zu bieten und darüber ihre Selbstsicherheit zu erhöhen. Das Ziel des Empowerments, das dem Projekt als Ganzem zugrunde liegt, wurde durch die Stärkung der Teilnehmenden verfolgt. Dem projektimmanenten Verständnis nach soll eine Maßnahme, wenn sie empowert, einen Prozess anstoßen, der den Menschen dazu befähigt, aus einer wahrgenommenen Handlungsunfähigkeit, zu selbstbestimmtem Handeln nach selbst gesetzten Vorstellungen zu gelangen (Herriger 2014, S. 53). Übertragen auf die Basistrainings meint dies, Wissen zu vermitteln, um Entscheidungen und Handeln zu ermöglichen, z. B.: Indem ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin über seine bzw. ihre Rechte, Pflichten und auch Chancen im Asylverfahren informiert wird, kann er oder sie entsprechend handeln und bspw. Klage gegen eine Ablehnung einreichen, Familiennachzug initiieren oder ähnliches. Oder Teilnehmende erfahren durch die Vorträge von Beratungsstellen in Hamburg und können diese nach Belieben und Bedarf aufsuchen, etwa um sich über die Möglichkeiten von Deutschkursen zu informieren oder eine Beratung zur Aufnahme einer Berufsausbildung in Anspruch zu nehmen. Das heißt, die AsylbewerberInnen erlangen vor allem Informationen rund um das Asylverfahren (Rechte und Pflichten, Abläufe, Zuständigkeiten, Entscheidungsformen etc.), um somit ihre Position und daraus resultierende spezifische Lebensumstände zu verstehen und gleichzeitig für daraus resultierende Herausforderungen und Unklarheiten, Anknüpfungspunkte zur Lösungsfindung zu erhalten. Auch eine realistische Einschätzung der eigenen Chancen auf Asyl und ein Verständnis für dieses Grundrecht und seine Praxis in Deutschland gehörten hierzu. Durch

Aufklärung über das deutsche Asylrecht, staatliche sowie landesrechtliche Versorgungsstrukturen und Hamburg-spezifische Zuständigkeiten (Sozialraum) wurden die Teilnehmenden befähigt, selbstständig(er) gemäß ihrer Rechte, Pflichten und Interessen im Rahmen des Asylverfahrens zu handeln. Unter anderem wurde ein schnellerer Zugang zu den entsprechenden behördlichen und sonstigen Hilfsstrukturen ermöglicht, indem über in Hamburg ansässige Anlaufstellen und Projekte informiert wurde.

Ein weiteres Ziel der Basistrainings als Projektmaßnahme fokussierte auf die vorhandenen Strukturen: Die SozialarbeiterInnen in den Erstaufnahme-einrichtungen, weiteren Projekten und anderen Anlaufstellen der Hamburger Flüchtlingshilfe sollten durch die Aufklärungs- und Beratungsarbeit im Rahmen der Vorträge entlastet werden. Ratsuchende wurden gezielter in relevante Einrichtungen verwiesen und es erfolgten weniger doppelte Beratungen bzw. es erreichten die verschiedenen Institutionen weniger nichtzielgruppenkonforme oder außerhalb des jeweiligen Zuständigkeitsbereiches liegende Anfragen.

Die Informationsveranstaltungen richteten sich gleichermaßen an Frauen und Männer und sollten auch Asylbewerbende mit besonderen Bedürfnissen, bspw. ältere oder nicht-alphabetisierte Personen, erreichen. Für die Umsetzung der Basistrainings wurde nicht explizit nach Herkunftsländern unterschieden, allerdings adressierte das Projekt insgesamt Personen mit einer Bleibeperspektive, sodass sich dies auch in den Zielgruppen für die Basistrainings niederschlug. Außerdem spielte der Faktor ‚Sprache‘ eine wichtige Rolle, sodass die Zusammensetzung der ZuhörerInnen sehr häufig auf Herkunftsländer mit gemeinsamer Sprache zurückging, z. B. aus dem arabischen Sprachraum (v. a. Syrien) oder dem persischen Sprachraum (v. a. Afghanistan und Iran), da diese Herkunftsländer auch zu den größten Gruppen an Geflüchteten in Hamburg gehörten.

3 Konzeptioneller Hintergrund: Erstorientierungswissen und Empowerment-Impulse in den Basistrainings

Die Basistrainings charakterisieren zwei übergeordnete Projektziele: dass sie durch die Vorträge Erstorientierungswissen vermitteln und dass sie die Teilnehmenden empoweren. Als Erstorientierungswissen wird hier genauer der fachliche Input zum Thema ‚Asylverfahren‘ sowie Wissen, welches für Asylbewerbende in ihrer Alltagsbewältigung in Hamburg in der Phase des Ankommens relevant ist, erachtet. Die bloße Teilnahme an einer Veranstaltung, in der diese Inhalte thematisiert wurden, wurde als Erreichen eines ‚Mehr‘ an Orientierungswissen gewertet. Empowerment wiederum wurde im

Projekt als ein Prozess verstanden, bei dem jemand befähigt wird, ein Erleben von Machtlosigkeit und Fremdbestimmung abzulegen, um das eigene Leben in Selbstbestimmung nachhaltig in die Hand zu nehmen (Herriger 2014, S. 20). Es handelt sich also um einen Prozess, der Handlungskompetenz fördert und damit ermöglicht, dass eine Person eigene, vorhandene Kompetenzen erkennt und durch diese ihr Leben selbstwirksam gestalten kann (Can 2013, S. 8).

Mit den Projektmaßnahmen, und so auch den Basistrainings, wurde das Ziel verfolgt, einen solchen Prozess anzustoßen, der den Menschen dazu befähigt, aus einer wahrgenommenen Handlungsunfähigkeit, zu selbstbestimmtem Handeln nach selbst gesetzten Vorstellungen zu gelangen (Herriger 2014, S. 20). Dies gelingt dann zwar durch Unterstützung die von außen kommt, indem Informationen gegeben werden, letztlich kommt es aber auf das daraus resultierende, eigene Handeln und die Aktivierung eigener Ressourcen der Teilnehmenden an, die das individuelle Empowerment der Personen ausmachen. Ganz konkret ist die Unterstützung im Falle der Basistrainings das Orientierungswissen, das ‚angeboten‘ wird, um Entscheidungen und Handeln zu ermöglichen. In diesem Sinne konnte das im Basistraining vermittelte Wissen das Empowerment der Teilnehmenden fördern. Sie wurden darin unterstützt, ihre Situation als Asylsuchende/r innerhalb des deutschen Asylsystems zu verstehen, vorhandene Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und konstruktiv mit schlechten Chancen bzw. ungünstigen Aufenthalts- und sonstigen Perspektiven, bspw. (Un)Möglichkeit von Familiennachzug oder die beruflichen Aussichten betreffend, umzugehen.

Das folgende Schaubild (Abbildung 1) verdeutlicht – sehr vereinfacht – die genannten Zusammenhänge zwischen Erstorientierung und Empowerment im Basistraining.

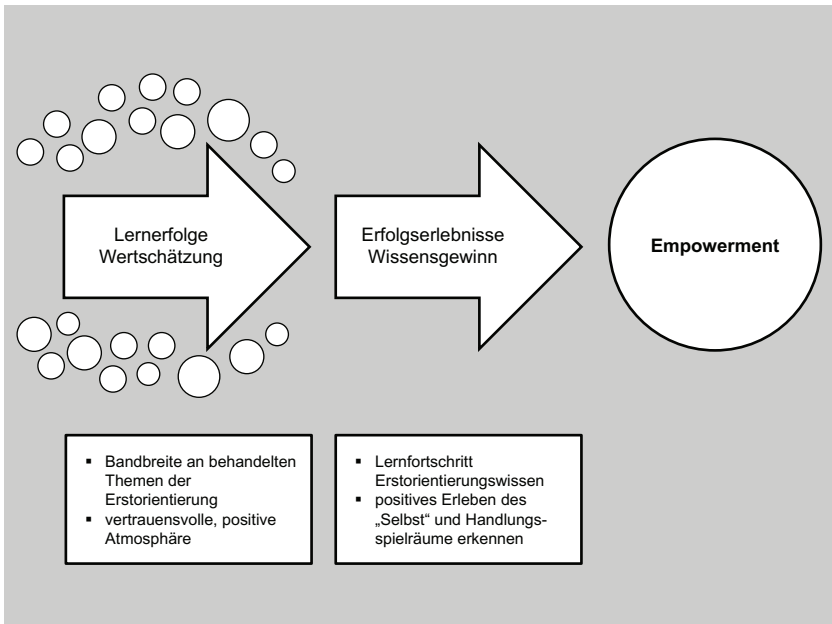


Abbildung 1: Empowerment-Impulse in den Basistrainings

Abbildung 1 veranschaulicht, dass im Projekt neben konkreten Lernerfolgen auch Wertschätzung als ebenso wichtiges, Empowerment förderndes bzw. auslösendes Element eingestuft wurde. Dies wurde im gesamten Projekt bei der Konzeption und besonders der Entwicklung des pädagogischen Konzeptes mitgedacht. Wer sich wertgeschätzt und anerkannt fühlt, erzielt auch eher Lernerfolge, so die Annahme. Wertschätzung wiederum bzw. eine wertschätzende Atmosphäre entsteht, indem eine positive Grundhaltung bzw. -stimmung während der Interaktion mit Projektteilnehmenden – hier in den Basistrainings – gelebt wird, respektvoller Umgang zwischen den Teilnehmenden (auch untereinander), den Projektmitarbeitenden und ReferentInnen herrscht sowie eine lockere und zugleich ruhige Lernatmosphäre kultiviert wird, in der sich die TeilnehmerInnen als Individuen wahrgenommen fühlen. So war es während des Vortrags wichtig, dass das Setting einen vertrauensvollen Rahmen schafft (angemessen große Räume, Sitzmöglichkeiten, Ruhe, Gesprächsregeln etc.). Die Projektverantwortlichen sind davon überzeugt, dass in einer solchen Atmosphäre das Lernen bzw. Verstehen leichter fällt, eher Rückfragen gestellt werden und es somit eher zu Lernerfolgen kommt, die TeilnehmerInnen also Erfolgserlebnisse im Sinne von Wissenserwerb verbuchen können. Im nächsten Abschnitt wird näher darauf eingegangen,

wie bei der Organisation und Durchführung der Basistrainings vorgegangen wurde, und zwar immer unter der Maßgabe, Erstorientierung und Empowerment für die Teilnehmenden zu erreichen.

4 Pädagogisches Konzept der Projektmaßnahme Basistraining

Die Basistrainings sollten möglichst niedrigschwellig und adressatengerecht gestaltet sein, um die genannten Maßnahmenziele zu erreichen. Durch die niedrigschwellige Durchführung in den Unterkünften sollten vor allem Personen erreicht werden, die sonst nur einen erschwerten Zugang zu den zentral stattfindenden Basistrainings hätten (bspw. aufgrund von unzureichender Orientierung im Sozialraum, gesundheitlichen Beschwerden, Verfügbarkeiten von ÖPNV-Fahrtkarten, nicht vorhandener Kinderbetreuung außerhalb der Unterkunft o. ä.). Der Veranstaltungsort und die flexiblen, in Rücksprache mit den Unterkunftsleitungen festgelegten Zeiten sollten Vorbehalte nehmen und möglichst viele Bewohnende dazu animieren, an der Veranstaltung teilzunehmen. Hemmschwellen für den Besuch der Veranstaltung wurden außerdem abgebaut, indem u. a. auf fremdsprachliche Werbung für die Basistrainings gesetzt wurde sowie mitunter auf die persönliche Ansprache der BewohnerInnen am Veranstaltungstag direkt vor Ort, kurz vor Beginn der Veranstaltung (adressatengerechte Ankündigung).

Als Referent wurde bis auf einige wenige Ausnahmen ein Projektmitarbeiter mit eigener Fluchterfahrung, umfangreichen Fremdsprachenkenntnissen (Dari, Farsi, Russisch, Ukrainisch, Englisch) sowie langjähriger Beratungserfahrung in den Kontexten Asyl und Migration eingesetzt, der bereits seit vielen Jahren für den Projektträger Flüchtlingszentrum tätig ist. Dies trug zur Vertrauensbildung bei und minimierte Befangenheiten. Von großer Bedeutung war in der gesamten Projektarbeit und somit auch bei der Durchführung der Basistrainings das Thema ‚Transparenz‘: Es wurde umfangreich und in einfacher Sprache (z. B. unkomplizierte Begrifflichkeiten, möglichst wenig Text) über die Spezifika des Projekts (Fördermittelgeber, Träger, Zielgruppe, Maßnahmen) sowie über die Notwendigkeit der Nachweispflichten und Datenschutzbestimmungen informiert. Dies beinhaltete auch eine Erläuterung des Förderkonzepts inklusive der Freiwilligkeit der Teilnahme sowie den wichtigen Hinweis, dass die Projektmaßnahme in keinem Zusammenhang mit dem Ausgang des Asylverfahrens steht.

Dem Fachvortrag mit inhaltlichen Informationen war jeweils eine Begrüßung durch die Projektmitarbeitenden und ein Einstieg in den eigentlichen Vortrag vorgeschaltet: Auch das Flüchtlingszentrum wurde als Träger des

Projekts HO:PE mit seinem Kernangebot vorgestellt, ebenso wie der weitere Ablauf der Veranstaltung. Außerdem wurde bereits zu Beginn der Veranstaltung auf die Möglichkeit der Anmeldung zu einem Vertiefungstraining hingewiesen sowie dessen besondere Inhalte, Lernziele und Strukturen erläutert.

Die folgende Abbildung 2 veranschaulicht die Bandbreite an Themen, die während der Basistrainings – abhängig von der jeweiligen Zuhörerschaft – angesprochen wurden.

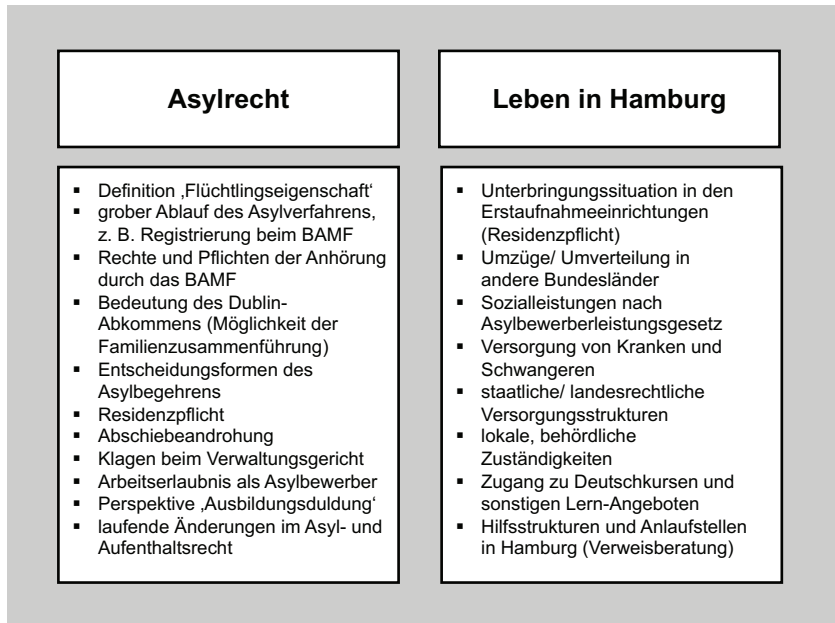


Abbildung 2: Themensammlung Basistrainings

Den Kern der Basistrainings bildete der fremdsprachliche Fachvortrag durch den Referenten. Am häufigsten wurde der Vortrag auf Dari bzw. Farsi gehalten. In diesen Fällen wurde der Vortrag nicht simultan übersetzt, da der Referent direkt auf Persisch referierte. Weitere Fremdsprachen (Arabisch, Tigrinja, Englisch) wurden zum Teil unter Hinzuziehen von Dolmetschern abgedeckt. Den Vortrag hielt auch dann ein Flüchtlingsberater mit eigenem Migrationshintergrund, während ein/e beauftragte/r DolmetscherIn in die jeweilige Sprache übersetzte (z. B. Tigrinja). Bei den Vorträgen war ein erstes Kennenlernen zwischen ReferentInnen und Publikum für das Gelingen des Vortrages wichtig. Zum einen stellte sich der Referent zu Beginn der Veranstaltung mit seiner Herkunft, der eigenen Migrationserfahrung, Vorbildung

und -tätigkeit sowie seiner Rolle im Projekt und beim Projektträger vor. Der Effekt des peer counselling ist hier von großer Bedeutung gewesen: ReferentInnen mit eigener Fluchtgeschichte, die ähnliche Situationen wie die ZuhörerInnen durchlebt haben, erwecken Vertrauen und auch der Sprachgebrauch sowie der argumentative Zugang bei der Vermittlung der Inhalte ist nach dem eigenen Erleben ein anderer. Zum anderen verschaffte sich der Referent durch einige grundsätzliche Fragen an das Publikum einen ersten Eindruck über dessen Zusammensetzung und Interessen. Es wurde zunächst abgefragt, wer bereits wie lange in Deutschland war und an welcher ‚Stelle‘ im Asylverfahren sich die ZuhörerInnen befanden. Dabei wurde in groben Schritten gedacht: Kurz nach Asylantragstellung und vor der ersten Anhörung durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), nach Anhörung aber vor Entscheidung des Bundesamtes und nach Erhalt des Bescheids über eine Ablehnung oder Zustimmung des Asylbegehrens. Diese Eingruppierung war bedeutend für die inhaltliche Schwerpunktsetzung des Vortrages, die dann entsprechend interaktiv im Dialog mit dem Publikum erfolgte (adressatengerechte Themenwahl).

Von besonderer Bedeutung war auch die Möglichkeit, Rückfragen an den Referenten zu stellen. Hierfür wurde im Anschluss an den i. d. R. zweistündigen Vortrag ausreichend Zeit eingeräumt (bis zu 60 Minuten). Hierauf wurde zu Beginn der Veranstaltung bereits hingewiesen. Ebenso wichtig war der Hinweis, dass im Rahmen des Basistrainings sehr auf den Schutz der Privatsphäre geachtet wird und daher kein Raum für sehr persönliche Erfahrungen (bspw. die eigen Flucht- oder Familiengeschichte) etc. vorhanden ist. Hierin spiegelt sich unter anderem die besondere, dem ganzen Projekt immanente professionelle Haltung des Referenten wider. Für das Basistraining waren eine ruhige, Sicherheit ausstrahlende Körpersprache, Mimik und Gestik sowie eine ebensolche verbale Kommunikation und ein respektvoller Umgang mit den Teilnehmenden wichtig. Die Moderationstechniken und Körpersprache profitierten dabei auch von der mehrjährigen Tätigkeit des Referenten als Dozent an einer Universität. Alle Teilnehmenden des Basistrainings sollten sich außerdem gleichermaßen ermuntert und sicher fühlen, sich am Vortrag zu beteiligen und Fragen zu stellen, ohne befürchten zu müssen, mit Nicht-Wissen negativ aufzufallen oder ähnliches.

Beim Fachvortrag wurde auf digitale Medien verzichtet, es handelte sich um einen mündlichen Vortrag unter Nutzung einiger gängiger Muster-Dokumente und anderer Tischvorlagen zur Veranschaulichung verschiedener Sachverhalte. Beispiele hierfür sind (anonymisierte bzw. Blanko-) Schriftstücke wie Ausweisdokumente (z. B. Aufenthaltsgestattung), Bescheide des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, gängige Schriftsätze der Ausländerbehörde, Anhörungsprotokolle etc. Zum Einsatz kamen außerdem Handouts wie Übersichten zum Ablauf eines Asylverfahrens, zu Rechten und Pflichten im Asylverfahren, Überblicke über gesetzliche Neuerungen o. ä.

wie sie zum Beispiel vom BAMF in vielen Sprachen frei zur Verfügung stehen.¹ Solche Handouts wurden dabei niemals kommentarlos und stets zur vertiefenden Lektüre bzw. Nachlese angeboten.

Zum professionellen und respektvollen Umgang während dieses Gruppenangebots gehörte auch eine Abwägung, welche Rückfragen bzw. Themen überhaupt in einer Gruppe thematisiert bzw. beantwortet werden können. Es ist grundsätzlich wichtig, rechtzeitig zu erkennen, wann für die Klärung eines Anliegens eine Einzelberatung oder Verweisberatung sinnvoll ist und diese dann entsprechend zu vermitteln. Zum Ende des Basistrainings war aus diesem Grund immer relativ viel Zeit für abschließende Fragen und einen zwanglosen Austausch einkalkuliert. Dieser Freiraum ermöglichte (und förderte) zum einen die Verweisberatung einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer und zum anderen die Anmeldung zum anschließenden Vertiefungstraining. Nicht zuletzt wurde den Teilnehmenden mit diesem Raum zum Ausklang auch die Möglichkeit geboten, Feedback zu äußern. Nach Durchführung der Basistrainings erfolgte in der Regel ein abschließendes, reflektierendes Gespräch mit den Trägern der Wohnunterkunft, welches dem Fachaustausch, der Optimierung der organisatorischen Arbeiten und der Netzwerk-Pflege diente.

5 Organisation und Durchführung der Basistrainings

Die Basistrainings wurden hauptsächlich in Erstaufnahmeeinrichtungen für Geflüchtete im gesamten Hamburger Stadtgebiet durchgeführt. So war es möglich, eine große Zahl an Geflüchteten zu erreichen, auch diejenigen, die womöglich (noch) nicht so mobil gewesen wären, sich zu einem zentralen Veranstaltungsort zu begeben. Zudem ließ sich häufig der Effekt beobachten, dass die Teilnehmenden – selbst nach anfänglicher Skepsis – sehr erfreut darüber waren, dass Hauptamtliche sich mit einem Angebot im Gepäck auf den Weg „zu ihnen“ in ihre Wohnunterkünfte machten, um ihnen etwas anzubieten. Die Organisation erfolgte in Zusammenarbeit mit den Betreibern der Unterkünfte. Zur Bekanntmachung der Basistrainings wurden mehrsprachige Flyer eingesetzt, die von Mitarbeitenden aus dem Projekt teilweise persönlich an den Unterkünften verteilt wurden.

Zu Beginn des Projekts (erstmalig wurde ein Basistraining im Oktober 2015 durchgeführt) kamen monatlich mehrere Tausend Flüchtlinge nach

1 Bspw. das „Informationsblatt zur Asylantragstellung“ des BAMF, das in zahlreichen Sprachen zum Download bereitsteht unter <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Asyl/infoblatt-antragstellung-v1.html?nn=9211514> (21.07.2018).

Hamburg, von denen im September und Oktober über 2.800, im November über 4.000 Personen in Hamburg untergebracht werden mussten (Freie und Hansestadt Hamburg 2015a). Wie im gesamten Bundesgebiet kam es auch in Hamburg zu einer Überlastung der Behördenstrukturen, Unterkünfte und Beratungsstellen für Geflüchtete. Die Gruppe an potenziellen Projektteilnehmenden war entsprechend groß und die Nachfrage nach einer Teilnahme an den Erstorientierungsangeboten des Projektes sehr hoch. Zum damaligen Zeitpunkt verursachte die starke Nachfrage nach Erstorientierungsangeboten logistische und konzeptionelle Herausforderungen für die Regelstrukturen. Zivilgesellschaftliche Angebote waren zum einen nicht umfassend und flächendeckend vorhanden und auch nicht ausreichend koordiniert. Ferner gab es lokal (auf das Hamburger Stadtgebiet bezogen) und regional (Bundesländer und Regionen) große Unterschiede in der Versorgung. In dieser Phase waren besonders die Erstaufnahmeeinrichtungen extrem überlastet und es mussten in kurzer Zeit neue Orte und Formen der Unterbringung entstehen. Dabei musste bei der Versorgung an einigen Stellen improvisiert werden: Unterbringung in Container-Wohnanlagen wurde notwendig und Formalitäten wie die Ausstellung einer BÜMA (Bescheinigung über die Meldung als Asylsuchender) oder der Aufenthaltsgestattung verzögerten sich (Heinemann/Herder 2015; Freie und Hansestadt Hamburg 2015b; Kieler Nachrichten 2015). In dieser Zeit konnte mit den Basistrainings einerseits dem sehr hohen Informationsbedürfnis der Asylbewerbenden und gleichzeitig dem Bedarf an Entlastung seitens der Mitarbeitenden in den Unterkünften begegnet werden. Mit dem deutlichen Rückgang der Asylbewerberzahlen im weiteren Projektverlauf entspannte sich auch die Unterbringungssituation und es wurde dann am zentralen Veranstaltungsort des Projektträgers zu Basistrainings eingeladen, zu denen Geflüchtete aus verschiedenen Unterkünften des gesamten Stadtgebietes kamen.

Die Terminierung und Organisation der Basistrainings wurden sehr eng mit den jeweiligen Einrichtungen abgesprochen, wobei die Kapazitäten und Bedarfe der Einrichtungen und Teilnehmenden so gut wie möglich berücksichtigt wurden. So wurde die Uhrzeit bspw. an die Gepflogenheiten der Einrichtung angepasst, d. h. unter Berücksichtigung der Zeiten der gemeinschaftlichen Mahlzeiten und lokalen Angebote wie Deutschkursen oder Kinderbetreuung. Neben der Logistik (Raumkapazität, technische und sonstige Ausstattung, Teilnehmendenzahl) wurden inhaltliche Rahmendaten erörtert (je nach Bewohnerschaft bzw. Teilnehmenden z. B. hauptsächliche Herkunftsländer, Altersstruktur, ungefähre Aufenthaltsdauer in Deutschland, Fremdsprachen), nach denen der Fachvortrag auszurichten war. Wichtig in der Vorbereitung der Basistrainings war auch die Aufklärung der Einrichtung über die Nachweispflicht der Projektteilnehmenden (sogenannte Registrierung für das Projekt, die verpflichtender Bestandteil nach den Fördergrundsätzen des Asyl-, Migrations- und Flüchtlingsfonds der Europäischen Union war, aus

dem das Projekt HO:PE kofinanziert wurde), Absprachen zum Umfang des Vortrags, inhaltlichen Schwerpunkten, Dolmetscherbedarfen etc.

6 Evaluation der Basistrainings

Wie alle Maßnahmen des Projekts HO:PE wurden auch die Basistrainings fortlaufend evaluiert. Mit wenigen einfachen Instrumenten war damit zum einen eine permanente Zielkontrolle im Sinne der quantitativen Projektvorgaben² gewährleistet, zum anderen wurden auch die qualitativen Ziele fortlaufend reflektiert und die Maßnahme dadurch kontinuierlich verbessert. Neben soziodemographischen Angaben (Vor- und Familienname, Geburtsdatum, Verweildauer in Deutschland, Herkunftsland und Sprachkenntnissen), die von den Teilnehmenden eingeholt wurden, war es auch erforderlich, das Ausweisdokument zu kopieren (Nachweis der ProjektteilnehmerInnen gegenüber dem Fördergeber). Aufgrund der Sammlung dieser Daten, musste zuvor eine schriftliche Einwilligungserklärung von den Teilnehmenden unterzeichnet werden. Über den Sinn und Zweck dieser Informationsbeschaffung wurde ausführlich und fremdsprachlich aufgeklärt, sodass ein Widerspruch durch die potenziellen Teilnehmenden möglich war und in einzelnen Fällen geäußert wurde. Um die Qualität der Basistrainings zu sichern, umfasste die Evaluation regelmäßige Qualitätszirkel mit allen Beteiligten (Projektmitarbeitende, ReferentInnen, ggf. DolmetscherInnen), um im Nachgang zu den Veranstaltungen zu reflektieren, ob und wo Optimierungsmöglichkeiten bestanden. Die wichtigsten Erkenntnisse aus den Qualitätszirkeln wurden in kurzen internen Berichten schriftlich festgehalten. Diese Form der Ergebnissicherung war notwendig, um die kontinuierliche Verbesserung im Projekt zu gewährleisten, Fortschritte erkennbar zu machen, die Erkenntnisse überhaupt zu sichern und am Ende des Projektes in der Gesamtschau der Evaluation zu einem Gesamtfazit gelangen zu können.

2 Im Projekt HO:PE lag die Zielzahl der neu eingereisten erwachsenen Geflüchteten, die über den gesamten Projektzeitraum von drei Jahren erreicht werden sollten, bei 750 Personen.

Teilnehmende der Basistrainings in Zahlen

Die Auswertung der erhobenen quantitativen Daten ergibt folgendes Bild der Teilnehmenden aus den Basistrainings:

- Der erreichte Anteil an Frauen lag bei 37%, der Anteil an Männern bei 63%.
- Die meisten erreichten Personen (182) waren 26 bis 35 Jahre alt, gefolgt von 169 Personen in der Altersgruppe zwischen 18 und 25 Jahren, die drittgrößte Gruppe (81 Personen) war zwischen 36 und 45 Jahren alt, 26 Personen waren 56 bis 65 Jahre alt und 14 Personen über 65 Jahre.
- Die Haupt-Herkunftsländer waren: Afghanistan, Syrien, Iran, Irak und Eritrea.

Abbildung 3: Teilnehmende der Basistrainings in Zahlen

Im Gegensatz zu anderen Projektmaßnahmen (siehe Beitrag 5 von Guèye zu den Vertiefungstrainings und Beitrag 8 von Bauerschaper zur Schulung für Ehrenamtliche) wurde von den Teilnehmenden der Basistrainings nicht explizit bzw. schriftlich Feedback eingeholt, beobachtet oder andere Erhebungsinstrumente eingesetzt. Informell und am Rande bzw. zum Ende der Veranstaltungen wurden in der Regel mündlich Rückmeldungen an die ReferentInnen und Mitarbeitenden vor Ort gegeben, als Teil des lockeren Ausklangs und Verabschiedens von den ZuhörerInnen bot sich die Möglichkeit Feedback zu erfragen, was regelmäßig getan wurde. Die Rückmeldungen waren fast immer sehr positiv. Besonders häufig wurde betont, wie verständlich die Inhalte vermittelt wurden und dass die Möglichkeit sowie die ausreichende Zeit für Rückfragen sehr wertvoll waren. Auch mit den Mitarbeitenden der Unterkünfte wurden viele informelle Gespräche über Organisation, Ablauf und Verbesserungsmöglichkeiten zukünftiger Basistrainings geführt. Zur Messung des übergeordneten Ziels der Erstorientierung – im Sinne von Basiswissen für die Teilnehmenden über asylrechtliche Inhalte – gab es demnach keine formellen Evaluationsmethoden, da der Schwerpunkt der Selbstevaluation auf die Vertiefungstrainings gesetzt wurde. Es wurde aufgrund des einführenden Charakters der Basistrainings die bloße Teilnahme am Vortrag

als Indikator für die Vermittlung von Erstorientierungswissen gesetzt und keine weiteren Lernzielüberprüfungen vorgenommen. Auch zur Überprüfung des Ziels des Empowerments der Teilnehmenden wurde kein eigenes Evaluationsdesign entwickelt. Anders in der Projektmaßnahme Basistrainings, die über mehrere Wochen eine intensivere Evaluation dieser Aspekte ermöglichten (siehe Beitrag 5 von Guëye zu den Vertiefungstrainings). Es wurde allerdings von einem Zusammenhang zwischen Wissensvermittlung und Empowerment ausgegangen, wie weiter oben bereits ausgeführt wurde.

7 Herausforderungen bei der Durchführung der Basistrainings

Wie in Kapitel 4 bereits geschildert, fiel der Start des Projekts HO:PE im Sommer 2015 in einer Phase des sprunghaften Anstiegs der Zuzugszahlen von AsylbewerberInnen, siehe auch nachstehende Abbildung 4.

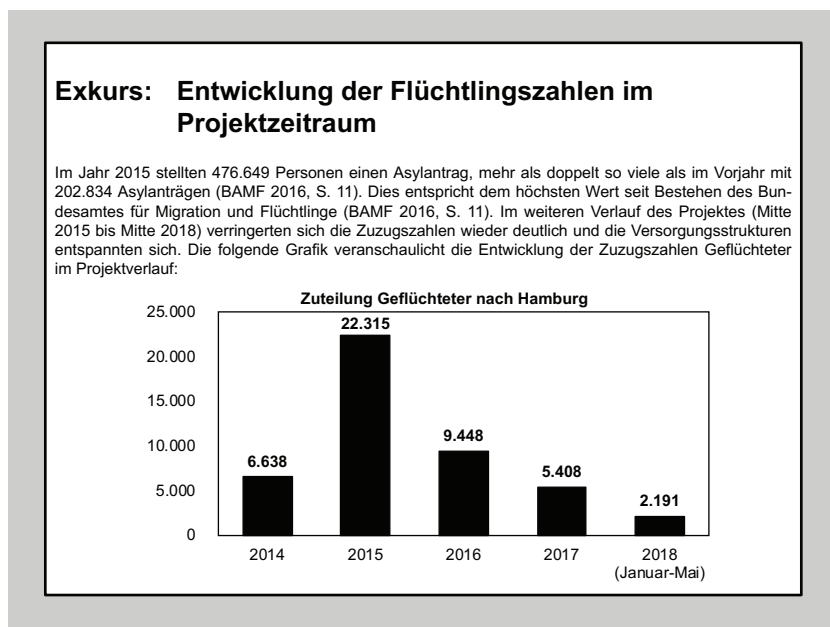


Abbildung 4: Geflüchtete mit Verbleib in Hamburg (Quellen: BASFI 2018, ZKF Hamburg 2018)

Der deutliche Wandel der Rahmenbedingungen erforderte bei der Durchführung der Basistrainings des HO:PE-Projekts etliche Anpassungsleistungen da das Projekt in einen Zeitraum fiel, der von starken Schwankungen in den Flüchtlingszahlen und entsprechend häufigen strukturellen Veränderungen (Stichwort Unterbringung und Versorgung) hierauf gekennzeichnet war. Durch die begleitende Evaluation war es möglich, zügig zu erkennen, an welchen Stellen die Organisation oder auch Inhalte fachlich passend parallel zum Projektbetrieb angepasst werden mussten. Dies waren im Einzelnen:

- Gruppengröße: Die im ersten Projektquartal geplante Gruppengröße der Basistrainings von 45 Personen wurde schnell als zu groß erkannt und halbiert. In Zeiten sehr großer Nachfrage fiel die Reduzierung der ZuhörerInnen zum Vortrag nicht leicht, doch es zeigte sich, dass große Gruppen mit mehr als 25 Personen zu verschiedenen Problemen führten: die Raumkapazitäten wurden vielerorts überschritten, zu große Gruppen unterlaufen zu bestimmten Themen die Diskretion und vertrauliche Atmosphäre, stiften Unruhe und verkürzen die Zeit für qualitativ anspruchsvollere Rückfragen. Erst durch eine kleinere Gruppengröße war das Erreichen des gesetzten (didaktischen) Ziels, ein zielgruppenadäquates Angebot zu schaffen, möglich. Insbesondere eine vertrauensvolle und ruhige Atmosphäre zu schaffen, das Anpassen der Vortragsinhalte an die Voraussetzungen und Bedarfe der Zuhörerschaft, ausreichend Raum für Nachfragen zu bieten, eine leicht verständliche Sprachwahl sowie die Möglichkeit der Vorstellung des weiterführenden Projektangebotes (Vertiefungstraining) ist nur in einem entsprechend gesprächsförderlichen, also ruhigen Rahmen möglich.
- Simultanes Dolmetschen während des Vortrages: Im ersten Projekthalbjahr wurde bei einzelnen Basistrainings das Prinzip des Simultan-Dolmetschens angewendet. Es zeigte sich, dass dies zum einen zu Zeitverzögerung und Unruhe (durch erhöhte Lautstärke) führte und zudem spezifische Besonderheiten je nach Herkunftsland im Ablauf und dem potenziellen Ausgang des Asylverfahrens (Stichworte sind: Sichere Herkunftsländer, Entscheidungsquoten und sogenannte ‚gute‘ oder ‚schlechte‘ Bleibeperspektive) in ungewünschter Weise betont wurden. Im weiteren Verlauf wurde daher auf eine Übersetzung des Vortrages in mehrere Fremdsprachen verzichtet und stattdessen Veranstaltungen für ZuhörerInnen in einer bestimmten Zielsprache angeboten (z. B. Farsi, Arabisch, Englisch).
- Wiederholte (und daher unbedingt frühzeitige) persönliche und adressatengerechte Ansprache potenzieller Projektteilnehmender bei der Ankündigung der Basistrainings: Das heißt, es wiesen fremdsprachliche Flyer in einfacher Sprache auf die Veranstaltungen hin. Vielfach warben Projekt-

mitarbeitende in Unterkünften vor einem geplanten Basistraining persönlich unter den BewohnerInnen für die Veranstaltung oder stimmten sich mit Mitarbeitenden vor Ort über die Information der BewohnerInnen ab.

- Gut erreichbare, bekannte Veranstaltungsorte: Die Mehrheit der Basistrainings wurde direkt in Erstaufnahmeeinrichtungen für Geflüchtete durchgeführt. Ab dem zweiten Projektjahr wurden Basistrainings auch im Flüchtlingszentrum in einem Schulungsraum abgehalten. Einerseits, weil nicht jede Unterkunft über adäquate räumliche Kapazitäten verfügte, andererseits bot sich das Flüchtlingszentrum aufgrund seiner zentralen Lage und des hohen Bekanntheitsgrades in der Flüchtlingscommunity (als neutraler ‚Ort des Vertrauens‘) an. Bei Veranstaltungen im Flüchtlingszentrum (als seit vielen Jahren bestehende und etablierte Einrichtung der Flüchtlingsberatung) wurde sowohl in Unterkünften als auch mit Aushängen und persönlichen Hinweisen in der Beratungsstelle sowie durch Bekanntmachung über das Netzwerk des Flüchtlingszentrums für die Veranstaltung geworben.
- Zielgruppen-adäquate Veranstaltungszeiten: Die Termine (Wochentag und Uhrzeit) für die Durchführung der Basistrainings berücksichtigten die Gepflogenheiten der Einrichtung, bspw. Zeiten der gemeinschaftlichen Mahlzeiten und lokalen Angebote wie Deutschkurse oder Kinderbetreuung. Außerdem war zu berücksichtigen, dass ein Vortrag nicht unendlich lang zu terminieren war, da die Konzentrationsfähigkeit erfahrungsgemäß nach rund 90 Minuten aufmerksamen Zuhörens bei der Komplexität und Bedeutung der besprochenen Inhalte annähernd erschöpft war.
- Flexible Arbeitsprozesse (Planung, Logistik und Durchführung): Um den Richtlinien des Fördergebers gerecht zu werden, war eine schnelle Reaktion und Kommunikation mit diesem unerlässlich. In Zeiten, in denen sich die Ausstellung von Ausweisdokumenten für Geflüchtete durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge stark verzögerte, mussten Absprachen getroffen und Lösungen gefunden werden, um dennoch eine praktikable und den Förderkriterien des Projekts konforme Nachweisführung zu ermöglichen. Ebenso war hier die zugehörige Aufklärung der Zielgruppe über die Notwendigkeit und Form der Datenerfassung wichtig. Neben dem genannten Beispiel bezüglich der Nachweisführung über die Projektteilnehmenden war auch eine flexible Arbeitsweise wichtig, um den zahlreichen sich ändernden Anforderungen gerecht zu bleiben und Veränderungen in den Strukturen und Voraussetzungen der Teilnehmenden zeitnah in den Basistrainings berücksichtigen und darauf thematisch eingehen zu können.
- Frühzeitige und genaue Absprachen mit kooperierenden Einrichtungen: Wichtig in der Vorbereitung der Basistrainings war insbesondere auch die

Aufklärung der Einrichtung über Nachweispflichten seitens der Finanziers, die durch die Projektteilnehmenden zu erfüllen waren. Neben der Logistik (Raumkapazität, technische und sonstige Ausstattung, Teilnehmerschaft bzw. Teilnehmenden z. B. hauptsächliche Herkunftsländer, Altersstruktur, ungefähre Aufenthaltsdauer in Deutschland, Fremdsprachen, häufigen Themen in der Sozialberatung vor Ort), die der Fachvortrag dann berücksichtigte.

8 Schlussfolgerung: Erfolgsfaktoren für Gruppenveranstaltungen zur Erstorientierung

Es ist möglich und sinnvoll, Geflüchtete in der ‚Phase des Ankommens‘ zu unterstützen und ihnen in gebündelter Weise Erstorientierungswissen zu vermitteln. Dies lässt sich auf eine Weise realisieren, die die Teilnehmenden empowert und sie für ihre weitere Zukunft in Deutschland – für ihre Integration in die Gesellschaft – wappnet. Die Basistrainings im Projekt HO:PE zeigen, dass dies über Veranstaltungen für Gruppen von Geflüchteten, über Vortrags- und Gruppenberatungsangebote, möglich ist. Unter Berücksichtigung der unter Abschnitt 7 geschilderten Anpassungsleistungen einerseits und den übergeordneten Projektzielen andererseits kristallisierten sich drei zentrale Erfolgsfaktoren heraus, die es ermöglichen, im Format der Gruppenveranstaltung Erstorientierungswissen zu vermitteln und die Teilnehmenden gleichzeitig zu empowern.

(1) Adressatengerechte Angebote schaffen

Die Zielgruppe Geflüchteter ist äußerst heterogen. Um ein ‚erfolgreiches‘ Angebot zu bieten, sollte dieses möglichst teilnehmerorientiert und niedrigschwellig organisiert sein. In diesem Sinne bedeutet Niedrigschwelligkeit auch, komplexe Inhalte (Stichwort Asylrecht) auf einfache Art und Weise zu vermitteln. Hierzu bleibt die Herkunftssprache erste Wahl. Außerdem bewährte sich eine einfache, möglichst anschauliche Ausdrucksweise. Es bedarf keiner innovativen technischen Hilfsmittel innerhalb des Vortrages, besser geeignet ist direktes und ‚echtes‘ Anschauungsmaterial, wie Muster von typischen behördlichen Schriftsätzen oder Antragsformularen. Das Themenspektrum sollte breit aufgestellt sein und für die Zielgruppe relevante Themen abdecken, bspw. rund um die Alltagsbewältigung beim Ankommen in Deutschland und der lokalen Umgebung. Das bedeutet auch, dass die Themen flexibel der jeweiligen Zuhörergruppe und ihren Bedarfen angepasst werden (Herkunftsland, Aufenthaltssituation, Alter, Lebensumstände etc. des Publi-

kums). Bedarfe wandeln sich und mit ihnen müssen Themenschwerpunkte angepasst werden. Asyl- und Ausländerrecht unterliegen ständigen Veränderungen, die gesetzlichen Grundlagen und die Neuerungen müssen verständlich aufbereitet werden – ggf. inklusive einer Einbettung der Veränderungen in einen größeren asylrechtlichen bzw. migrationspolitischen Rahmen, der die Änderungen bedingte. Und auch aktuelle, mediale und gesellschaftliche Diskurse sollten mit großer Sorgfalt bei der Ausgestaltung von Vorträgen berücksichtigt werden. Verschärfungen im Asylrecht (Beispiel Aussetzung des Familiennachzugs o. ä.) oder Debatten wie etwa um Kriminalität unter Geflüchteten (Beispiel: Ausschreitungen in der Silvesternacht 2016 in Köln) betreffen die Zielgruppe, sorgen für Unsicherheiten und Ängste auf die sensibel reagiert werden muss. Auch Veranstaltungsort und -zeit sollten niedrigschwellig gewählt werden, um die Zielgruppe gut zu erreichen. Es empfiehlt sich, verschiedene Orte auszuprobieren. Bewährt haben sich zentral gelegene, mit den öffentlichen Verkehrsmitteln gut zu erreichende Orte, die Räume mit viel Platz und guter Akustik bieten. Als besonders zugänglich erwiesen sich Orte, an denen Geflüchtete bereits untergebracht sind, sich also wortwörtlich auf die Teilnehmenden zuzubewegen anstatt sie kommen zu lassen. Auch bei der Bekanntmachung von Angeboten ist es entscheidend, adressatengerecht vorzugehen: fremdsprachlich, einfache Sprache, mehr persönliche Interaktion bzw. Ansprache als schriftliche Informationen und wiederholte Ankündigung von Terminen.

(2) Die Teilnehmenden wertschätzen, Transparenz pflegen

In den Basistrainings zeigte sich, dass es von großer Bedeutung für eine vertrauensvolle Atmosphäre und eine rege Teilnahme war, den Menschen zu zeigen, wer zu ihnen kommt (Informationen über das Projekt, die Trägereinrichtung, Namen und Tätigkeit der Projektmitarbeitenden), warum (Erkennen von Interesse für ihre gegenwärtigen Lebensumstände) und was man ihnen anbieten möchte (worum soll es beim Vortrag gehen, wie läuft die Veranstaltung ab). So gestaltete sich auch die persönliche Teilnehmenden-Gewinnung aus den Basistrainings für das weiterführende Vertiefungstraining sehr erfolgreich. Es erwies sich als großer Pluspunkt, dass das Projektpersonal persönlich über das Kursangebot informierte. Dies schaffte nach gelungenem Informationsvortrag Vertrauen in die Institution bzw. das Projekt und bei Kursbeginn konnte ein Wiedererkennungswert genutzt werden, der sich positiv auf den Einstieg in das Vertiefungstraining auswirkte. Dies lässt sich in gewisser Weise auch als nahbares Auftreten (Gesicht zeigen) und Kontaktaufnahme bezeichnen. Es besteht bei der Maßnahmenkonzeption die Gefahr, ein Machtgefälle herzustellen, wenn die Vertreter der aufnehmenden Gesellschaft (Projektverantwortliche) dem vermeintlich unmündigen, zugewanderten Gegenüber per se einen Bedarf an (Erst)Orientierungswissen und Unterstützung unterstellen. Und auch die Tatsache, dass die Projekt-Adressaten

nicht selbst über die Art und Weise (Methodik) der Unterstützung oder behandelte Inhalte in Gruppenveranstaltungen oder Erstorientierungskursen entscheiden, kann ein solches Machtgefälle erzeugen (siehe zum Einbezug der Lernenden auch in Kapitel 2, „Didaktische Leitfragen: Wozu, was und worüber unterrichten?“ des Beitrags 12 von Popescu-Willigmann in diesem Band). Dem sollte entgegengewirkt werden, indem die Zielgruppe soweit wie möglich in Konzeptions- und Verbesserungsprozesse einbezogen wird. In diesem Sinne wurde auch das direkte Feedback der Teilnehmenden nach den Informationsveranstaltungen ernst genommen, Lob und Kritik zur Veranstaltung flossen in die interne Dokumentation ein und wurden in Qualitätszirkeln diskutiert und in den folgenden Durchläufen so weit wie möglich umgesetzt.

(3) Flexibilität der Veranstaltungsorganisation wahren

Bei der Reflexion der Veranstaltungsorganisation zeigte sich die hohe Bedeutung einer klaren und rechtzeitigen Kommunikation mit allen externen Akteuren, besonders den Leitungen bzw. Mitarbeitenden der Erstaufnahmeeinrichtungen und ebenso die interne Kommunikation hinsichtlich der Aufgabenverteilung bei Veranstaltungsplanung und -durchführung. Gerade wenn die Unterbringungssituation angespannt ist und die Mitarbeitenden in den Unterkünften stark belastet sind, erscheint eine frühzeitige Kommunikation in Bezug auf jede Form von Angebot und Zusammenarbeit wichtig, um die Voraussetzungen zur Durchführung zu schaffen. Zum Beispiel, damit diese Angebote nicht zu einer Belastung der Mitarbeitenden führen, sondern diese wie gewünscht entlasten und eine förderliche Kooperation ermöglichen, sind ein Austausch über den Veranstaltungstag, Zeitplanung und Abläufe unabdingbar. Dies bedeutet, dass auch die Kapazitäten und Bedarfe der Einrichtungen bei der Planung berücksichtigt werden. Eine gelingende Kooperation lebt dabei von Feedback-Möglichkeiten und einer offenen Kommunikation über Möglichkeiten und Einschränkungen der Durchführung. Die Kontaktpflege mit den Einrichtungen führte im Projektverlauf zu Weiterempfehlungen und somit sich multiplizierenden Kontakten, die nicht zuletzt auch den Zugang zu weiteren Projektmaßnahmen beziehungsweise in die Beratungsstelle des Projektträgers insgesamt herstellten und erleichterten. Insgesamt kann eine fruchtbare Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren auch zur Festigung von Netzwerken beitragen.

9 Quellenverzeichnis

Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration der Freien und Hansestadt Hamburg (BASFI) (2018): Daten zur Zuwanderung. http://www.hamburg.de/fluectlinge-daten-fakten/#anker_2 (31.07.2018).

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2016): Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015.pdf?__blob=publicationFile (31.07.2018).
- Can, Halil (2013): Empowerment aus der People of Color-Perspektive – Reflexionen und Empfehlungen zur Durchführung von Empowerment-Workshops gegen Rassismus. Berlin: Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales – Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (LADS).
- Freie und Hansestadt Hamburg (2015a): 10.400 Schutz suchende Menschen aufgenommen. Pressemitteilung vom 06.11.2015. <http://www.hamburg.de/pressearchiv-fhh/4630954/2015-11-06-bis-basfi-pm-oktober-bilanz-fluechtlinge/> (31.07.2018).
- Freie und Hansestadt Hamburg (2015b): Unterbringung von Flüchtlingen. Informationen zur Unterbringungssituation und zum Bedarf an weiteren Unterkünften in Hamburg anlässlich der Info-Veranstaltung am 2. September 2015 zum geplanten Standort Bargkoppelstieg. <http://www.hamburg.de/contentblob/4595686/a98b5c05703001553b2b4e4e8930f501/data/flyer-w-bargkoppelstieg.pdf> (31.07.2018).
- Heinemann, Christoph/Herder, Daniel (2015): Notlage in Hamburger Flüchtlingsunterkünften, Artikel vom 17.04.2015. <https://www.abendblatt.de/hamburg/article/205262413/Notlage-in-Hamburger-Fluechtlingsunterkuenften.html> (31.07.2018).
- Herriger, Norbert (2014): Empowerment in der Sozialen Arbeit – Eine Einführung. 5., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Kieler Nachrichten (2016): Hamburger Flüchtlinge nach Schleswig-Holstein? Artikel vom 15.01.2016. <http://www.kn-online.de/Nachrichten/Schleswig-Holstein/Hamburger-Fluechtlinge-nach-Schleswig-Holstein> (31.07.2018).
- Zentraler Koordinierungsstab Flüchtlinge (ZKF) (2018): Mai: Vier Folgeunterkünfte mit insgesamt 1.031 Plätzen eröffnet und erstmals weniger als 1.500 Überresidente. Pressemitteilung vom 04.06.2018. <http://www.hamburg.de/zkf-pressemeldungen/11164048/2018-06-04-zkf-bilanz-mai/> (31.07.2018).

5 Erstorientierung für erwachsene Geflüchtete: Vertiefungstrainings

Jacqueline Guèye¹

Abstract	117
1 Die Erstorientierungsmaßnahme Vertiefungstraining.....	120
1.1 Ziele des Vertiefungstrainings	120
1.2 Zielgruppen der Vertiefungstrainings	122
1.3 Pädagogisches Konzept und Kursstruktur der Vertiefungstrainings	125
1.3.1 Konzept des Vertiefungstrainings	125
1.3.2 Curriculum des Vertiefungstrainings	127
1.4 Evaluation und Ergebnisse.....	132
2 Organisatorischer Rahmen der Vertiefungstrainings	135
3 Das Vertiefungstraining als Erstorientierungsmaßnahme und der Empowerment-Charakter.....	137
3.1 Der Empowerment-Ansatz in HO:PE	137
3.2 Vier Bausteine der Vertiefungstrainings	138
4 Fazit: Vier Erfolgsfaktoren – Wie Erstorientierung zu Empowerment führen kann	143
5 Quellenverzeichnis	144

Abstract

This article presents the practice of initial orientation for adult refugees in the asylum procedure in Hamburg using the Advanced Training of the project HO:PE as an example. It is an educational and social work approach. Didactic and methodical aspects of the Advanced Training are described in detail in chapter 6 by Hartmann-Olpak in this volume.

As part of the project, a language and orientation course was designed that combines language acquisition with the teaching of everyday skills and orientation knowledge. In general, the activities in the project were designed as a concatenation and should build on each other and complement each other too. Accordingly, this course, which was named in the project HO:PE as *Advanced Training*, was a so-called *Basic Training*, which can be described as

1 Dieser Beitrag ist unter Mitarbeit der HO:PE-Projektmitarbeiterin Rosângela Gomes Rinneberg entstanden.

an information event on the issue of asylum/arrival in Germany and is dealt with in chapter 4 by Ebbeler in this volume.

A Basic Training provided participants with an initial orientation knowledge, they were informed about the Advanced Training and were given the opportunity to register for it. In the Advanced Training the initial orientation knowledge was then expanded and linked with language acquisition. For the Advanced Training, a separate curriculum was developed in the project in order to support the strengthening of orientation in the German context and in the social area as well as the self-confidence of the participants and to increase the potential for developing perspectives of the target group. The curriculum was based on a target group-specific needs analysis and was developed from a multidisciplinary perspective by all actors involved in the project HO:PE. These were external experts (German as a foreign language teachers, the scientific support by an evaluation team of the Freiburg University of Education and the University of the Federal Armed Forces Munich). Likewise, from the previous experience of the Refugee Center Hamburg from its many years of project activity was used here.

The Advanced Training designed in the project HO:PE was developed as an initial orientation programme for adult refugees, focusing on the idea of empowerment. But how can initial orientation training contribute to empowerment of refugees? And how can initial orientation be shaped in practice so that it actually succeeds in strengthening the target group?

To this end, four basic components form the basis of the Advanced Training (learning German, the transfer orientation knowledge, excursions and the socio-educational counseling and support of the participants by the project team), all of which have been designed so that they can promote the empowerment of the participants. Through the experience gained in the project, four basic success factors could be identified, how initial orientation can lead to the empowerment of the participants:

- *Participant orientation* should be reflected in each element of a course, reflecting flexibility in terms of topics, pace and order of modules in the curriculum to lead to successful teaching and learning.
- The *low threshold* in terms of access to a course and the learning objectives to be achieved represented the motivating nature of the course.
- The participants *experiencing successes* was crucial in motivating and encouraging them to recognize their competences and reduce uncertainties.
- The emergence of *group feeling* ultimately led participants to see themselves as mature members of a community, to be able to fit into a heterogeneous group and to recognize the valuable contribution they can make to a community.

Der vorliegende Beitrag stellt die Praxis der Erstorientierung für erwachsene Geflüchtete im Asylverfahren in Hamburg am Beispiel der Vertiefungstrainings im Projekt HO:PE vor. Es handelt sich hierbei um einen pädagogischen und sozialarbeiterischen Ansatz. Didaktische und methodische Aspekte der Vertiefungstrainings sind im Beitrag 6 von Hartmann-Olpak in diesem Band ausführlich beschrieben.

Im Rahmen des Projekts wurde ein Sprach- und Orientierungskurs konzipiert, der Spracherwerb mit der Vermittlung von Alltagskompetenzen und Orientierungswissen verbindet. Generell waren die Maßnahmen im Projekt ähnlich einer Förderkette angelegt und sollten aufeinander aufbauen und sich ergänzen. Dementsprechend vorgeschaltet, war diesem im Projekt HO:PE als *Vertiefungstraining* bezeichneten Kurs ein sogenanntes *Basistraining*, welches sich als Informationsveranstaltung rund um das Thema ‚Asyl/Ankommen in Deutschland‘ beschreiben lässt und in Beitrag 4 in diesem Band von Ebbeler behandelt wird. Ein Basistraining bot den Teilnehmenden einen Einstieg in Erstorientierungswissen, außerdem wurden sie über das Vertiefungstraining informiert und bekamen die Möglichkeit, sich hierfür anzumelden. Im Vertiefungstraining wurde das Erstorientierungswissen dann ausgebaut und mit Spracherwerb verknüpft.

Für das Vertiefungstraining wurde im Projekt ein eigenes Curriculum entwickelt, um die Stärkung der Orientierung im deutschen Kontext und im Sozialraum sowie des Selbstbewusstseins der Teilnehmenden zu unterstützen. Ein weiteres Ziel war es zudem, das Potenzial der Zielgruppe zur Perspektiventwicklung zu steigern. Das Curriculum basiert auf einer zielgruppenspezifischen Bedarfsanalyse und wurde aus einer multidisziplinären Perspektive von allen am HO:PE Projekt beteiligten Akteuren entwickelt. Dies waren externe ExpertInnen (Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrkräfte, die wissenschaftliche Begleitung durch ein Evaluationsteam der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Universität der Bundeswehr München). Ebenso wurde die Vorerfahrung des Trägers „Flüchtlingszentrum Hamburg“ genutzt, die sich aus seiner langjährigen Projektstätigkeit ergab.

Das im Projekt HO:PE konzipierte Vertiefungstraining wurde als Maßnahme zur Erstorientierung für erwachsene Geflüchtete entwickelt, wobei der Grundgedanke des *Empowerments* im Vordergrund stand. Doch wie kann ein Erstorientierungstraining zu Empowerment von Geflüchteten beitragen? Und wie kann Erstorientierung in der Praxis gestaltet werden, damit es mit ihr gelingt, die Zielgruppe tatsächlich zu stärken?

Hierzu bilden vier grundlegende Bausteine die Basis des Vertiefungstrainings (Deutsch lernen, Vermittlung von Orientierungswissen, Exkursionen und sozialpädagogische Beratung und Begleitung der Teilnehmenden durch das Projektteam), die alle so konzipiert wurden, dass sie förderlich für das Empowerment der Teilnehmenden sein konnten. Durch die im Projekt gesammelten Erfahrungen konnten vier grundlegende Erfolgsfaktoren identifi-

ziert werden, wie Erstorientierung zum Empowerment der Teilnehmenden beitragen kann:

- *Teilnehmendenorientierung* soll sich in jedem Element eines Kurses wiederfinden und Flexibilität hinsichtlich der Themen, des Tempos und der Reihenfolge der Module im Curriculum widerspiegeln, um zu erfolgreichem Lehren und Lernen zu führen.
- *Niedrigschwelligkeit* hinsichtlich des Zugangs zu einem Kurs sowie der zu erreichenden Lernziele stellt den motivierenden Charakter des Kurses dar.
- Das Erleben von *Erfolgen* für die Teilnehmenden spielt eine zentrale Rolle um sie zu motivieren und sie darin zu bestärken, ihre Kompetenzen zu erkennen und Unsicherheiten abzubauen.
- Die Entstehung des *Gruppengefühls* führt letztlich dazu, dass Teilnehmende sich als mündige Mitglieder einer Gemeinschaft sehen, dass sie sich in eine heterogene Gruppe einfügen und den wertvollen Beitrag, den sie zu einer Gemeinschaft beitragen können, erkennen.

1 Die Erstorientierungsmaßnahme Vertiefungstraining

Im Folgenden wird die Maßnahme des Vertiefungstrainings mit den spezifischen Zielen und dem detaillierten Konzept vorgestellt. Neben dem organisatorischen Rahmen wird dann auch näher beleuchtet, inwiefern ein Empowerment-Ansatz bei der Konzeption und Durchführung berücksichtigt wurde. Abschließend werden die Empowerment fördernden Elemente herausgearbeitet und die Erfolgsfaktoren vorgestellt, welche maßgeblich zum Erfolg der Maßnahmen beitragen.

1.1 Ziele des Vertiefungstrainings

Das übergeordnete Ziel von HO:PE war es, neu angekommene, erwachsene AsylbewerberInnen zu alltagssprachlicher, kultureller und sozialräumlicher Erstorientierung zu befähigen. Um dies zu erreichen, wurde das Ziel anhand von Unterzielen operationalisiert:

- Das Vertiefungstraining sollte den Teilnehmenden fundiertes Erstorientierungswissen bieten, sowohl in Bezug auf den Sozialraum ‚Freie und Hansestadt Hamburg‘ als auch innerhalb der örtlichen Verwaltungs- und Hilfsstrukturen.

- Teilnehmende der Vertiefungstrainings sollten befähigt sein, sich in Hamburg besser zurechtzufinden und zu selbstsicherem, informiertem Handeln geführt werden sowie durch erworbene Sprach- und Selbstsicherheit, mögliche Hürden des Alltags praktisch überwinden zu können.
- Die Teilnehmenden sollten in einem der Erstorientierung dienlichen Maß Zeitmanagement- und Lernkompetenzen erwerben und bei der Entwicklung von Perspektiven unterstützt werden.
- Außerdem sollte die Selbstsicherheit und Eigeninitiative (Empowerment, siehe Beitrag 2 von Petzi in diesem Band) der Zielgruppenangehörigen gefördert werden, sodass sie ihre Erstorientierung in Hamburg, mittels eigener, bereits vorhandener und neu entwickelter Ressourcen, erweitern können.
- Schließlich – ein übergreifendes Ziel des Projekts – sollten die Zielgruppenangehörigen möglichst gleichberechtigt Zugang zu den Projektmaßnahmen erhalten sowie bedarfsorientiert und effizient gefördert werden, und zwar frühzeitig und unabhängig von persönlichen Voraussetzungen, ethnischen Zugehörigkeiten oder kulturellen Identitäten.

Um die Maßnahme in der Praxis gemäß der übergeordneten Projektziele wie auch der Unterziele zu entwickeln und durchzuführen, wurden weitere ‚Praxisziele‘ im Rahmen der begleitenden Evaluation des Vertiefungstrainings entwickelt. Die Praxisziele wurden auf den drei Ebenen der Struktur-, der Prozess- und der Ergebnisqualität (Schmid-Urban 2001, S. 32 f.) verortet und beziehen sich auf die vier Kategorien Diversität, Partizipation, Professionalität des Managements und Professionalität der Didaktik.

Die drei Ebenen der Praxisziele: Die *Strukturqualität* umfasst die organisatorischen Rahmenbedingungen des Vertiefungstrainings. *Prozessqualität* beinhaltet Ziele, die die Kommunikation und Zusammenarbeit im Team und mit KooperationspartnerInnen beschreiben. *Ergebnisqualität* stellt die Erreichung der zuvor festgelegten fachlichen bzw. inhaltlichen Projektziele dar, die durch die praktische Umsetzung der Maßnahme realisiert werden sollten.

Die vier Kategorien der Praxisziele wurden für das Vertiefungstraining wie folgt systematisiert: Im Vertiefungstraining sollten die Bedürfnisse jedes Individuums und jeder Gruppe berücksichtigt werden. Dies bedeutet, dass alle Teilnehmenden, unabhängig von ihrem Bildungsstand oder ihrer Sprachkenntnis, im Unterricht Lernfortschritte erzielen, dass die Lehrkraft unterschiedliches Material für verschiedene Lernstufen einsetzt und somit die Binnendifferenzierung berücksichtigt wird. Die Kategorie *Diversität* umfasste Praxisziele für die Unterschiedlichkeit der Zielgruppe und der Verwendung von Methoden bei der Wissensvermittlung. Die Kategorie *Partizipation* beinhaltete Ziele, welche die Beteiligung von allen Akteuren im Projekt gewährleisten. Durch die begleitende Evaluation wurden einerseits die Mit-

wirkung der externen Lehrkräfte an der Maßnahme und andererseits die Beteiligung durch Feedbackschleifen, sowohl für Teilnehmende als auch für Lehrkräfte und weitere Vortragende, ermöglicht. Dies führte zu einer kontinuierlichen Verbesserung der Umsetzung der Maßnahmen im Projektverlauf. *Professionalität des Managements* umfasste die Organisation der Zusammenarbeit, Verfahren und Prozesse, wie bspw. die Organisation von regelmäßigen Teammeetings und dem Austausch zwischen HO:PE-Team, Lehrkräften und Teilnehmenden. *Professionalität der Didaktik* umfasste die Inhalte der Wissensvermittlung, zur Erreichung der festgelegten Lernziele.

1.2 Zielgruppen der Vertiefungstrainings

Das Vertiefungstraining richtete sich an erwachsene geflüchtete Personen, die sich im Asylverfahren befanden (mit Bleibeperspektive², siehe hierzu auch den Prolog von Ebbeler und Popescu-Willigmann und Beitrag 3 von Raimbault) und die keine oder nur sehr geringen Kenntnisse der deutschen Sprache besaßen. Die Anforderungen bezüglich des Aufenthaltsstatus wurden in Einklang mit den formalen Anforderungen des finanzierenden und die Richtlinien definierenden EU-AMIF-Fonds formuliert und umgesetzt.

Ein Vertiefungstraining sprach in erster Linie Gruppen von besonders benachteiligten Geflüchteten an, welchen der Zugang zu Deutschkursen des Regelangebotes aus verschiedenen Gründen erschwert war (bspw., wenn Angebote nur für Herkunftsländer mit „guter Bleibeperspektive“ laut BAMF angeboten werden). Wie in Beitrag 3 beschrieben, gibt es Integrationskurse, die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge oder von einem betreuenden Jobcenter finanziert werden. Die Förderung ist jedoch Menschen mit „guter Bleibeperspektive“ oder anerkannten Flüchtlingen vorbehalten, wodurch eine große Gruppe der Geflüchteten ohne Anspruch auf Förderung aus dem Regelsystem, z. B. in Form eines Zugangs zum Integrationskurs, verbleibt. Dies führt dazu, dass eine Vielzahl von Menschen für mehrere Jahre in Deutschland verweilt, ohne die Möglichkeit zu erhalten, die Sprache zu lernen, was dazu führt, dass der Integrationsprozess und das Finden in die hiesige Gesellschaft erschwert bzw. stark verzögert stattfinden kann.

Die in HO:PE durchgeführten Vertiefungstrainings sprachen die folgenden Schwerpunktgruppen an (siehe Abbildung 1): gleichermaßen Frauen und Männer, Geflüchtete mit besonderen Bedürfnissen wie z. B. Analphabeten, gering Gebildete und besonders hoch gebildete Personen.

2 Gemeint ist hier nicht die „gute Bleibeperspektive“, wie sie vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge halbjährlich anhand der bundesweiten Schutzquote definiert wird, sondern die individuelle Prognose, dass ein/eine AsylbewerberIn voraussichtlich in Deutschland bleiben darf.

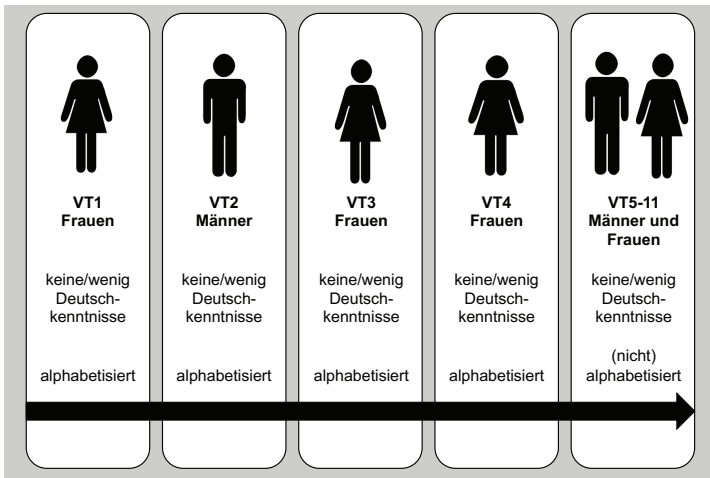


Abbildung 1: Zielgruppen der Vertiefungstrainings

Das erste, das dritte und das vierte Vertiefungstraining adressierten Frauen. Die Erfahrungen die in vorherigen Projekten des Flüchtlingszentrums gemacht wurden sowie die der allgemeinen Beratungspraxis (v. a. in der Deutschkursberatung des Projektträgers) hatten gezeigt, dass insbesondere Frauen von einem geschützten Raum profitieren, auch um sich mit Anliegen zu beschäftigen, die nicht in Anwesenheit von Männern thematisierbar sind. Ein ausschließliches Angebot für Frauen bietet ebendiesen zudem die Möglichkeit, aus ihren traditionell zugeschriebenen Rollen auszubrechen, um sich hinsichtlich ihrer Individualität stärken und entwickeln zu können. Ein weiterer Grund für geschlechtlich getrennte Gruppenzusammenstellung bestand in der Tatsache, dass zum Zeitpunkt des Projektbeginns kaum Angebote des Regelsystems und in der Hamburger Hilfslandschaft vorhanden waren, die geschlechterspezifisch differenziert waren. Zudem gab es einen signifikant höheren Anteil an geflüchteten Männern: 2015 betrug der Anteil männlicher Geflüchteter in Deutschland bspw. 69,2 % (BAMF 2016, S. 21), sodass die kleinere Zielgruppe der Frauen wenig spezielle Beachtung fand.

Um auch die Effekte einer reinen Männer Gruppe beurteilen zu können, wurden mit dem zweiten Vertiefungstraining nur männliche Zielgruppenangehörige angesprochen. Ab dem fünften Vertiefungstraining wurden die Gruppen gemischtgeschlechtlich zusammengesetzt. Hieraus ergaben sich pädagogische Erkenntnisse, woraufhin alle fortlaufenden Vertiefungstrainings gemischtgeschlechtlich ausgerichtet wurden. Es hat sich gezeigt, dass Frauen, die einen gemischten Kurs besucht hatten, den Kurs noch gestärkter und selbstbewusster verlassen haben, als Frauen eines rein weiblichen Kurses.

Dies lag unseren Erkenntnissen zufolge daran, dass sich die Frauen neben (teilweise auch ihren eigenen) Männern bewiesen haben, indem sie in einem geschlechtergemischten Umfeld Erfolgserlebnisse und Lernfortschritte erzielten, letztlich sogar den Männern bei der Bewältigung verschiedener Aufgaben helfen konnten, wodurch sie eine Art Emanzipation und Stärkung erleben konnten, was in einem getrenntgeschlechtlichen Kurs nicht möglich gewesen wäre. Da die geschlechtergemischte Kursdurchführung auch in Bezug auf die Geschlechterverhältnisse realistisch auf den Alltag in Deutschland vorbereitete, bot die neue Struktur der Zielgruppenzusammensetzung einen Raum zur Annäherung an die kulturellen Gepflogenheiten und das Rollenverständnis im Sozialraum. Daher wurde diese Zusammensetzung bis zum Ende des Projekts beibehalten.

In Hinblick auf den Bildungshintergrund der Teilnehmenden richteten sich das erste bis sechste Vertiefungstraining sowohl an ausgebildete und studierte Personen als auch an Menschen, die keine Schulbildung besaßen. Da das Flüchtlingszentrum Hamburg ab Frühjahr 2017 eine enorme Nachfrage nach Alphabetisierungskursen verzeichnete, fokussierten sich das siebte bis elfte Vertiefungstraining schließlich auf nicht alphabetisierte Menschen aus der Zielgruppe.

Aus der Projekterfahrung des Flüchtlingszentrums wurde die Erkenntnis gewonnen, dass man bei dem Festlegen von Zielgruppen und der Zusammenstellung der Teilnehmenden für ein Training, von den zu ermittelnden Bedarfen der Zielgruppe und den existierenden Rahmenbedingungen ausgehen sollte. So ermöglicht eine Prüfung bestehender Maßnahmen die Identifikation von Angeboten, die nur in unzureichendem Maße oder gar nicht vorhanden sind, obwohl eine große Nachfrage nach ihnen besteht (bspw. Alphabetisierungskurse, Kurse für langsam lernende Personen, Kurse für Personen mit besonderem Förderbedarf, Mütterkurse, spezielle Frauenkurse etc.). Weiterhin kann es Zielgruppen geben, die aufgrund der öffentlichen Interessenlage als besonders förderungswürdig gelten, wie bspw. junge Erwachsene mit bestimmten Qualifikationen oder Frauen, die in größerer Zahl dazu gewonnen werden sollen, an Maßnahmen teilzunehmen, für die schnell Angebote konzipiert werden müssen. Es ist daher wichtig, flexibel zu agieren, um den ständig wechselnden Bedarfen der ebenso wechselnden oder sich verändernden Zielgruppen gerecht zu werden. Dies bedeutet, dass das Konzept ‚Wissensvermittlung‘ in didaktischer und methodischer Hinsicht je nach Zielgruppe variieren kann. Geht es bspw. um die Zielgruppe der Analphabeten oder Zweitschriftlernenden, so wird Unterrichtsmaterial benötigt, welches sich auf Bildbeschreibungen fokussiert, zudem sollten die Inhalte des Curriculums zu einem gewissen Teil minimiert werden, sodass entsprechend Zeit für die Vermittlung von Lese- und Schreibkenntnissen eingeräumt wird. Hierzu bedarf es ferner eines Lehrkräftepools, der die unterschiedlichen Bedarfe durch Methodenvielfalt bedienen kann.

1.3 *Pädagogisches Konzept und Kursstruktur der Vertiefungstrainings*

1.3.1 Konzept des Vertiefungstrainings

Nach Gestring (2016, S. 18) „sind die wichtigsten Voraussetzungen für Integration Sprache und Bildung“, weswegen diese auch in HO:PE prominent in den Vertiefungstrainings adressiert wurden, und zwar in Verbindung mit der Vermittlung von Orientierungswissen und Alltagskompetenzen zur ersten Orientierung in Deutschland und Hamburg.

Hinsichtlich des Spracherwerbs ging es v. a. darum, die Teilnehmenden zu ermutigen, Deutsch zu sprechen und sich im Alltag ausdrücken zu können. Der Schwerpunkt des Vertiefungstrainings lag dem niedrigschwelligen Charakter der Erstorientierung gemäß nicht auf dem schriftlichen, systematischen Spracherwerb, sondern auf der Vermittlung von einem grundlegenden Orientierungswissen zur Alltagsbewältigung sowie dem Empowerment der Teilnehmenden. Dies sollte in Verbindung mit einem Grundlagenwissen der deutschen Sprache geschehen, wobei der Fokus auf mündlicher und alltagsgebräuchlicher Kommunikation lag. Es stand im Vordergrund, die Teilnehmenden dazu zu befähigen, Wünsche, Bedarfe und Gefühle auszudrücken, nach Hilfe zu fragen, Hilfe anzubieten etc. Die Vertiefungstrainings hatten daher einen elementaren Grundbildungscharakter.

Um Themen herauszukristallisieren, die für erwachsene Geflüchtete bei der Ankunft und für die Erstorientierung im Einwanderungsland von hoher Bedeutung waren, wurden sowohl bei den KlientInnen des Flüchtlingszentrums als auch bei den FlüchtlingsberaterInnen im Flüchtlingszentrum Hamburg solche Bedarfe erhoben, die zum einen von Geflüchteten während des Asylverfahrens wahrgenommen wurden und zum anderen den BeraterInnen häufig begegneten. Diese Themen wurden in sieben Module eingebettet, die während eines Kursdurchlaufs zu behandeln waren. Um die eigenständige Orientierung der Teilnehmenden zu fördern, wurde darauf Wert gelegt, dass sie die für sie wichtigsten Abläufe der öffentlichen Verwaltung nachvollziehen und die deutsche Zivilgesellschaft mit ihren demokratischen Grundwerten, Rechten und Pflichten erfassen können.

Grundlegende Vorgabe für die HO:PE-Vertiefungstrainings waren *Diversität* und *Differenzierung* (z. B. in den Themen und Unterrichtsmethoden), *Flexibilität* (Tempo und Reihenfolge des Curriculums wurden durch Lehrkräfte an die jeweilige Gruppe angepasst) und *Nähe zur Lebensrealität der Teilnehmenden* (z. B. Auswahl der Themen und Exkursionsziele).

Der Unterricht wurde von erfahrenen Lehrkräften durchgeführt, die über Fähigkeiten und Erfahrung im Unterricht von Deutsch als Zweitsprache verfügten und pädagogisch für die Arbeit mit Geflüchteten qualifiziert sowie darin

erfahren waren. Um die erarbeiteten Themen praxisnah zu vermitteln, wurde auf das Mündliche fokussiert und Möglichkeiten des praktischen Erlebens und Nachspielens durch bspw. theaterpädagogische Ansätze geschaffen. Hierbei ging es einerseits um Rollenspiele und das Erproben von Dialogen in Bezug auf Situationen, mit denen sich Geflüchtete in ihrem Alltag auseinandersetzen, wie z. B. auf dem Amt oder beim Arzt. Andererseits wurde die Vermittlung von Inhalten auch durch den gezielten Ausdruck von Mimik, Gestik und Körpersprache unterstützt.

Der Unterricht wurde ergänzt durch Einheiten zur Perspektiventwicklung, welche die FlüchtlingsberaterInnen im Projektteam durchführten. Umgesetzt wurden diese durch Exkursionen zu für die Zielgruppe besonders relevanten Behörden, Anlaufstellen und Einrichtungen und auch zu allgemein bedeutsamen und zentralen Punkten der Stadt Hamburg. Außerdem wurden die Teilnehmenden durch Vorträge und durch die angeleitete und pädagogisch vorbereitete gemeinsame Arbeit in der Gruppe zur Perspektiventwicklung motiviert. Praxis- und handlungsorientierte Einheiten waren thematisch mit dem Unterricht verknüpft und wurden gemeinsam mit der jeweiligen Lehrkraft vorbereitet, um möglichst hohe Lerneffekte zu erzielen und die Einhaltung der Projektstandards im Unterricht zu gewährleisten. So wurde das theoretisch Erlernte veranschaulicht und praktisch nutzbar gemacht. Diese Methodenvielfalt förderte das Lernen und die Motivation der Teilnehmenden.

Das Vertiefungstraining war zudem eingerahmt von einem Angebot an Informationen über das Asylverfahren, zum Aufenthaltsrecht und verwandten Themen, welche für die jeweiligen Situationen der Teilnehmenden von Bedeutung waren. Dies geschah an verschiedenen Stellen und in unterschiedlicher Weise: mittels Vorträgen für die Kursgruppen wie auch in individuellen Beratungsgesprächen. Dieser Input für bzw. die sozialpädagogische Unterstützung der Teilnehmenden während des Kurses wurde von ProjektmitarbeiterInnen, die mitunter über langjährige Erfahrung in der Flüchtlingsberatung sowie entsprechende Fremdsprachenkenntnisse verfügten, durchgeführt. Die individuelle Einzelberatung der Teilnehmenden durch qualifiziertes Personal war ein fester Bestandteil des Angebots im Vertiefungstraining. Über die Laufzeit eines Trainings erhielten die Teilnehmenden individuelle Beratungstermine, wobei je nach persönlichem Bedarf auf die individuellen Anliegen in Bezug auf Erstorientierungsfragen eingegangen wurde. So war es möglich, Personen bedarfsorientiert und gezielt an entsprechende Anlaufstellen und Projekte zu vermitteln.

Der Abschluss eines Vertiefungstrainings wurde mit einer Abschlussveranstaltung gewürdigt. Hier wurde das Gelernte reflektiert und es wurden, je nach individuellen Bedarfen und Voraussetzungen, Anschlussangebote anknüpfender Projekte oder zu Anlaufstellen für die weitere Perspektiventwicklung der Teilnehmenden erörtert. Während der Abschlussfeier wurden die

Teilnehmenden auch mit der feierlichen Überreichung einer Teilnahmebescheinigung gewürdigt.

1.3.2 Curriculum des Vertiefungstrainings

Basierend auf der durchgeführten Bedarfsanalyse und in enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und den ExpertInnen des Flüchtlingszentrums Hamburg, der Pädagogischen Hochschule Freiburg sowie der Universität der Bundeswehr München wurde das folgende Curriculum erstellt (Abbildung 2).

Module des Vertiefungstrainings	
Modul 1	Erstorientierung in der Stadt
Modul 2	Vertiefung Erstorientierung in der Stadt
Modul 3	Alltagsbewältigung, Selbstorganisation, Kommunikation
Modul 4	Arbeit und Bildung
Modul 5	Gesundheit
Modul 6	Interkulturelle Begegnung
Modul 7	Grundrechte und Werte

Abbildung 2: Module des Vertiefungstrainings

Die Module bauten aufeinander auf und unterlagen einem Thema, für welches jeweils eigene Lernziele formuliert wurden, die die Teilnehmenden mit Abschluss eines Moduls erreichen sollten. Das Curriculum wurde nicht statisch aufgefasst, sondern – in einem definierten und pädagogisch begründbaren Rahmen – je nach Bedarf der jeweiligen Teilnehmendengruppe individuell angepasst. Zu den Modulen:

Das Modul 1 „Erstorientierung in der Stadt“ (Abbildung 3) umfasste eine Einführung in das Vertiefungstraining (Abläufe, Termine, Uhrzeiten, Spielregeln etc.) und das Kennenlernen der Akteure (Teilnehmende, Lehrkraft und HO:PE-Team). Außerdem wurde den Teilnehmenden die Struktur des Nahverkehrs veranschaulicht, um sofort nutzbares Wissen zu schaffen.

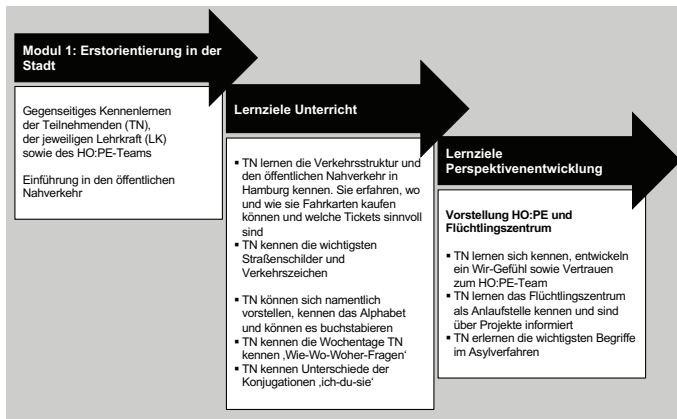


Abbildung 3: Modul 1: Erstorientierung in der Stadt

Im Modul 2 „Vertiefung Erstorientierung in der Stadt“ (Abbildung 4) wurde der Umgang mit wichtigen Institutionen und Behörden in Hamburg thematisiert. Die Teilnehmenden erhielten außerdem einen Überblick über die für sie wichtigsten Anlaufstellen zum Thema ‚Beratung und Freizeitgestaltung‘.

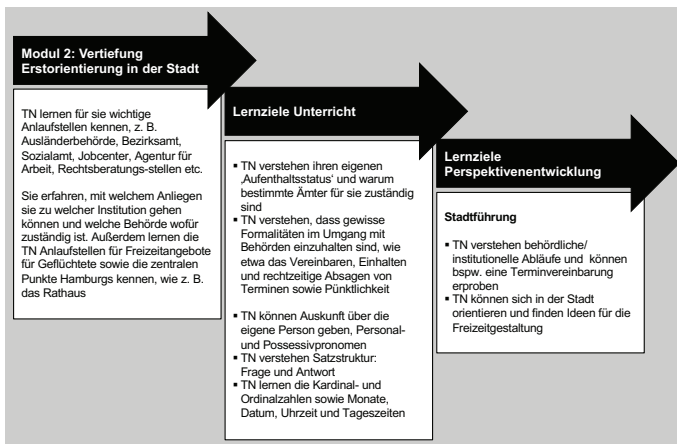


Abbildung 4: Modul 2: Vertiefung Erstorientierung in der Stadt

In Modul 3 wurden die Teilnehmenden mit den unterschiedlichen Kommunikationsmitteln und der Kontaktaufnahme in den verschiedenen Alltagssituationen vertraut gemacht, außerdem wurden ‚Alltagsgrundlagen‘, wie bei-

spielsweise das Verfassen eines formellen Briefes, das Ausfüllen eines Formulars oder Möglichkeiten der Informationsbeschaffung, aufgezeigt (Abbildung 5). Den Teilnehmenden wurden außerdem der Ablauf des Asylverfahrens sowie ihre Rechten und Pflichten während des Verfahrens geschildert.

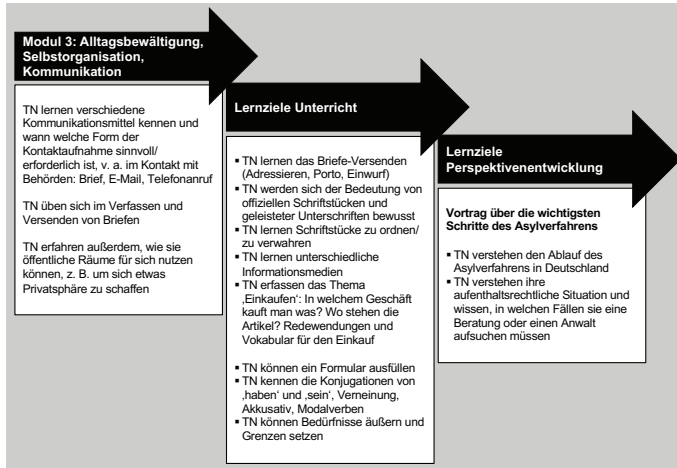


Abbildung 5: Modul 3: Alltagsbewältigung, Selbstorganisation, Kommunikation

Modul 4 thematisierte das deutsche Bildungs- und Schulsystem (Abbildung 6). Die Teilnehmenden bekamen einen Überblick darüber, wie das deutsche Schulsystem aufgebaut ist. Sie erhielten auch Einblicke in die deutsche Ausbildungs- und Studienlandschaft, bekamen eine Idee, welche Arten von Berufen es gibt und wie Beruf und Familie vereinbart werden können.

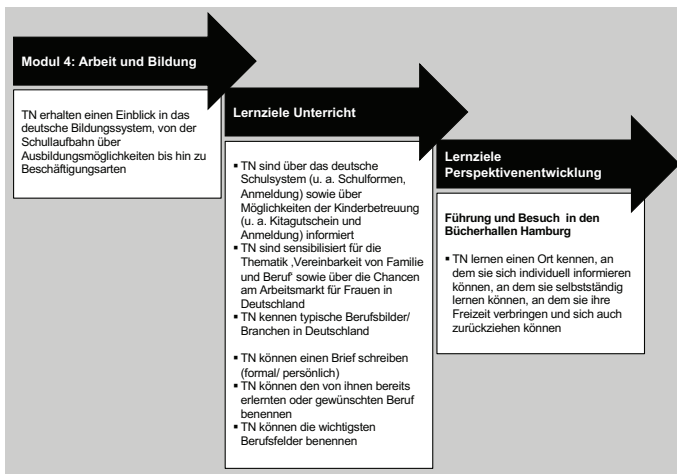


Abbildung 6: Modul 4: Arbeit und Bildung

In Modul 5 wurde das Gesundheitssystem in Deutschland thematisiert (Abbildung 7). Die Teilnehmenden lernten, wie sie sich und ihre Angehörigen in medizinischen Einrichtungen beraten und versorgen lassen können. Außerdem wurden ‚Krankenversicherung‘ und ‚Sozialleistungen‘ thematisiert.

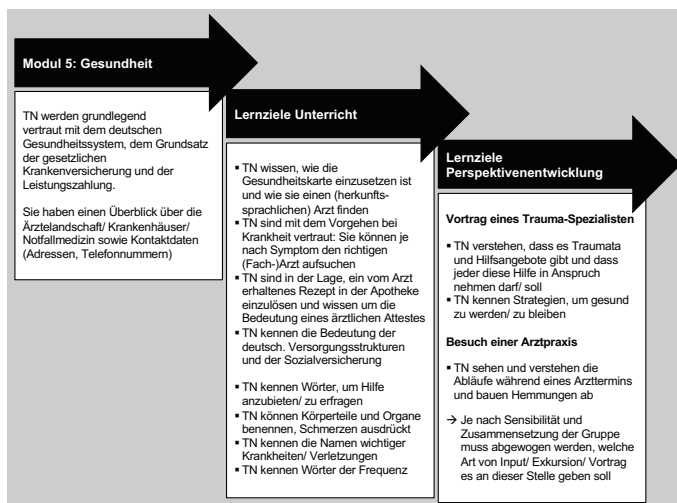


Abbildung 7: Modul 5: Gesundheit

In Modul 6 „Interkulturelle Begegnung“ wurden die Themen ‚Hilfe geben und in Anspruch nehmen‘ und ‚Zivilgesellschaftliches Engagement‘ behandelt (Abbildung 8). Es wurde darauf eingegangen, wie und warum bestimmte Hilfesysteme bestehen, wie sie funktionieren und wer davon profitieren kann. Dies wurde verknüpft mit dem Thema ‚Sozialstaat und Demokratie‘.

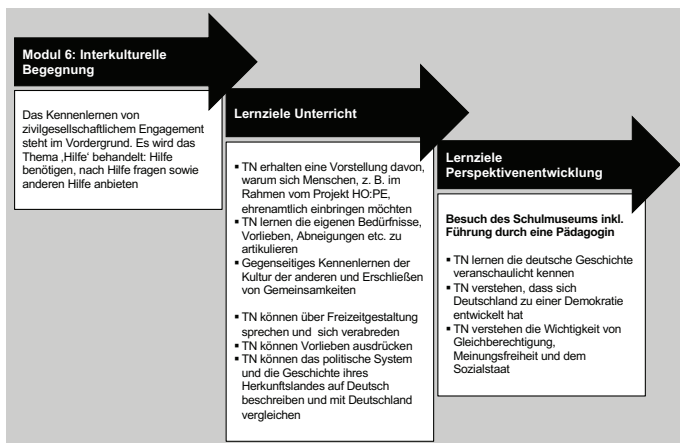


Abbildung 8: Modul 6: Interkulturelle Begegnung

In Modul 7 „Grundrechte und Werte“ wurde die deutsche Geschichte thematisiert (Abbildung 9). Außerdem wurden die Themen ‚Familienbilder‘ und ‚Geschlechterrollen‘ diskutiert.

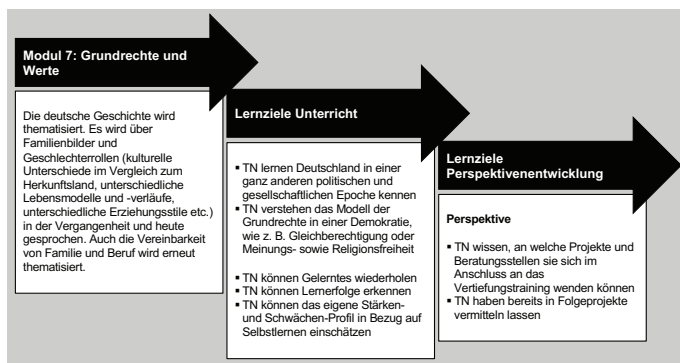


Abbildung 9: Modul 7: Grundrechte und Werte

1.4 Evaluation und Ergebnisse

Die Evaluation war ein wichtiger Bestandteil des Projektes und lief, durchgeführt vom Projektteam, während der gesamten Projektlaufzeit parallel zu allen Maßnahmen. Sie war als *formative Selbstevaluation* angelegt was bedeutet, dass die Prozesse, Strukturen und Ergebnisse aller Projektmaßnahmen kontinuierlich evaluiert und die daraus gewonnenen Erkenntnisse zur Verbesserung der darauffolgenden Durchläufe verwendet wurden. Der Evaluation lagen drei Ziele zugrunde: die stetige Verbesserung der Projektmaßnahmen, die Überprüfung der quantitativen und qualitativen Projektziele sowie das Entwickeln von Standards für Maßnahmen der Erstorientierung für erwachsene Geflüchtete (die vorliegende Publikation sowie die Abschlusstagung des Projektes stellen eine Präsentation dieser Standards dar). Das zu diesem Zweck geschaffene Evaluationsteam wurde von Mitarbeitenden der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Universität der Bundeswehr München unterstützt, wobei der Fokus auf der Konzeption der Evaluation und der Entwicklung geeigneter Evaluationsinstrumente lag. Die Maßnahme Vertiefungstraining wurde während und nach jedem Durchlauf evaluiert, hierzu wurden vier verschiedene Evaluationsinstrumente eingesetzt:

- *Formulierte Praxisziele* (wie in Abschnitt 1.1)
- *Erhebungsinstrumente* (zu quantitativer und qualitativer Datenerhebung)
- *Qualitätszirkel* (Die fortlaufende Reflexion und der Austausch mit allen an der Maßnahme beteiligten ProjektmitarbeiterInnen und externen ReferentInnen ermöglichte eine Verbesserung in Bezug auf die Organisation und Umsetzung der Maßnahmen, ihre Weiterentwicklung und die Entwicklung von Standards für zukünftige Trainings für die Zielgruppe.)
- *Interne Berichte* (zur Dokumentation und dem Monitoring interner Prozesse, so wurden sämtliche Besonderheiten, Abläufe und Veränderungen eines jeden Durchlaufs dokumentiert)

Aufbauend auf diesen Elementen war es möglich, die Maßnahme zu evaluieren, um einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess unter Beteiligung der Maßnahmenteilnehmenden umzusetzen. Mithilfe verschiedener Erhebungsinstrumente war es außerdem möglich, sowohl die quantitativen Daten der Teilnehmenden (Anzahl, Alter, Geschlecht, Herkunft etc.) zu erheben, als auch die qualitativen Ergebnisse zu messen. Hierzu wurden die folgenden Erhebungsinstrumente herangezogen:

- Anmeldebogen (Anzahl Teilnehmende, soziodemographische Daten wie Alter, Herkunft etc.)

- Schriftlicher Teilnehmenden-Startwissens- und Abschlusstest (Vergleich des Kenntnisstands der Teilnehmenden zu Beginn und nach Abschluss der Maßnahme)
- Beobachtungsbogen (Analyse der Unterrichtssituation in Hinblick auf die Interaktion zwischen Teilnehmenden und der Lehrkraft unter Berücksichtigung der Lernatmosphäre, der Partizipation und der eingesetzten Methoden)
- Feedbackfragebogen für Teilnehmende (Einholung von Rückmeldungen der Kursteilnehmenden zur Anpassung und Verbesserung der Maßnahme)
- Feedbackfragebogen für Lehrkräfte (Einholung von Rückmeldungen zur Weiterentwicklung und Verbesserung inhaltlicher Elemente und organisatorischer Prozesse, Einschätzung der Entwicklung der Teilnehmenden hinsichtlich des Spracherwerbs und der Wissensvermittlung)

Durch den Einsatz dieser Erhebungsinstrumente war es möglich zu überprüfen, ob die formulierten Ziele der Maßnahme hinsichtlich der Auswirkung

- auf das Orientierungswissen der Teilnehmenden,
- auf das Entwickeln von Perspektiven,
- auf die Sprachkompetenz und
- auf die Stärkung der Teilnehmenden erreicht wurden.

Die nachfolgenden Abbildungen 10 bis 12 geben einen Überblick über die Herkunftsländer, Altersgruppen und die Geschlechterverteilung der Teilnehmenden des Vertiefungstrainings.

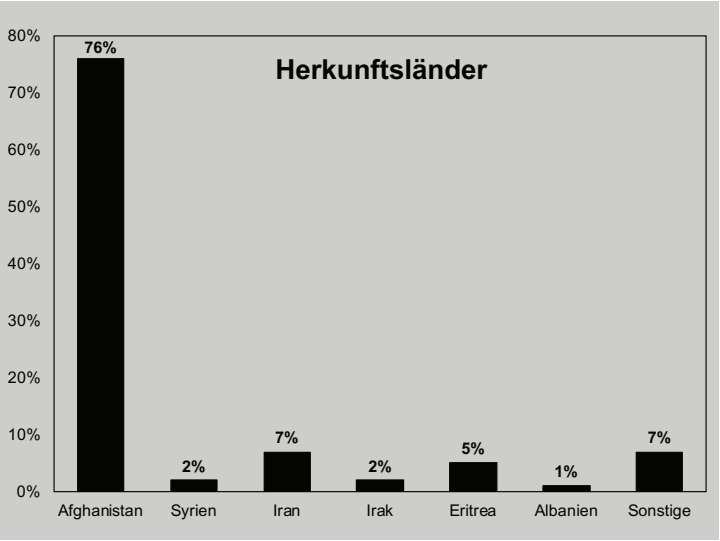


Abbildung 10: Herkunftsländer der Teilnehmenden der Vertiefungstrainings

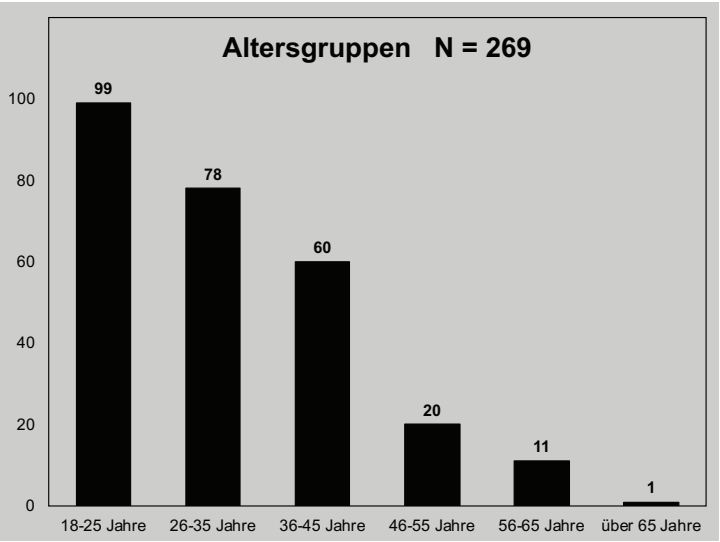


Abbildung 11: Altersgruppen der Teilnehmenden der Vertiefungstrainings

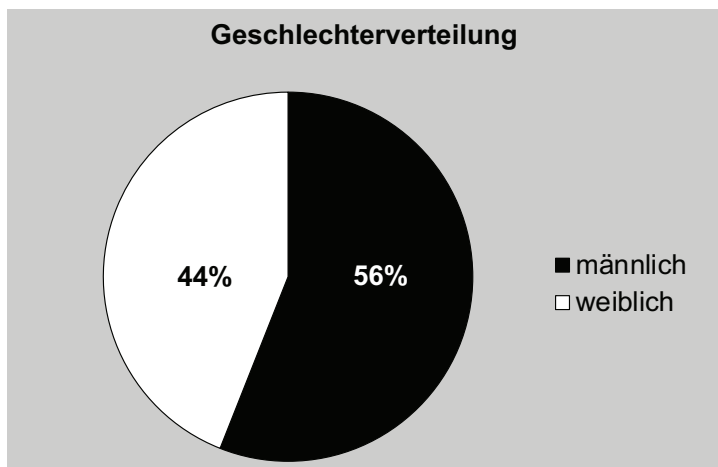


Abbildung 12: Geschlechterverteilung der Teilnehmenden der Vertiefungstrainings

2 Organisatorischer Rahmen der Vertiefungstrainings

Die Kursdauer eines Durchlaufs Vertiefungstraining betrug sieben Wochen. Es liefen zwei Gruppen parallel, die mit maximal je 17 Teilnehmenden belegt sein konnten. Unter Berücksichtigung der Projektlaufzeit, der zu erreichenden Teilnehmendenzahl, der zu Verfügung stehenden Ressourcen und finanziellen Mittel sowie der gegebenen Raumkapazität im Flüchtlingszentrum Hamburg wurde diese Struktur festgelegt. Veranstaltungsort für den Unterricht war der Schulungsraum im Flüchtlingszentrum Hamburg in der Adenauerallee 10, welcher durch die zentrale Lage in der Nähe des Hamburger Hauptbahnhofs und des Zentralen Omnibusbahnhofs für die Mehrzahl der Zielgruppenangehörigen problemlos zu erreichen war. Die Räumlichkeiten waren barrierearm erreichbar, sodass dem Anspruch der Niedrigschwelligkeit durch die Ortsauswahl Rechnung getragen wurde. An zwei festen Tagen pro Woche wurden Unterrichtseinheiten veranstaltet, die durch eine qualifizierte Lehrkraft erbracht wurden. Je Kurs waren viermal 45 Minuten Unterricht angelegt, zuzüglich einer Pausenzeit von 15 bis 30 Minuten, je nach Bedarf. Die Unterrichts-/Exkursionszeiten waren vormittags von 10:00 bis 13:15 Uhr, in Ausnahmefällen nachmittags von 14:00 bis 17:15 Uhr. Dementsprechend wurden die an Uhrzeiten gebundenen Nutzungsbedingungen,

der von der Zielgruppe häufig verwendeten ÖPNV-Karte, für die Planung der Unterrichtszeiten berücksichtigt.

Die Teilnehmenden erhielten zu Beginn des Kurses eine HO:PE-Mappe, die während der sieben Wochen mit Unterrichtsmaterialien befüllt wurde. In dieser Mappe befanden sich zudem ein Stundenplan, eine Teilnahmebescheinigung für das Sozialmanagement der Unterkunft sowie Spielregeln, auf die sich die Teilnehmenden, die Lehrkräfte und das HO:PE-Team für eine Zusammenarbeit am ersten Unterrichtstag gemeinsam einigten. Da der Kurs für die Teilnehmenden verbindlich sein sollte und um einen professionellen Unterricht durchführen zu können, bedurfte es dieser Regeln, mit denen gute Erfahrungen gemacht wurden. In enger Zusammenarbeit mit dem HO:PE-Team und DaZ-Lehrkräften, die durch ihre langjährigen Erfahrungen ebenfalls den Nutzen dieser Vereinbarungen für professionellen Unterricht sahen, wurden Regeln zu Pünktlichkeit, Fehlzeiten, Handynutzung, Hausaufgaben, Pausenzeiten, Verhalten während Exkursionen und Umgangsformen getroffen.

In jeder Woche wurde ein Schwerpunktthema aus dem Curriculum behandelt. Das Thema wurde im Unterricht bearbeitet und Exkursionen oder Vorträge griffen es überdies zur praktischen Veranschaulichung und Transferunterstützung auf, die den Unterrichtstagen vor- oder nachgelagert waren.

Am Ende der sieben Kurswochen fand eine gemeinsame Abschlussfeier beider Gruppen mit den Lehrkräften und Projektmitarbeitenden statt. Durch entsprechende Dekoration und Verpflegung wurde ein feierlicher Rahmen geschaffen, um mit den Teilnehmenden den erfolgreichen Abschluss des Kurses zu feiern, um Wertschätzung zu signalisieren, was auch durch die feierliche Überreichung von Zertifikaten unterstrichen wurde. Wertschätzung wurde auch durch das Resümee der Lehrkräfte und der Projektmitarbeitenden gegeben, wobei noch einmal gemeinsam zusammengetragen wurde, was die Teilnehmenden während der sieben Wochen gelernt und wie sie sich entwickelt hatten. Außerdem gab es erneut die Gelegenheit, zwanglos ins Gespräch zu kommen, um neben einem Austausch zwischen den Projektmitarbeitenden auch einen Austausch unter den Teilnehmenden zu (be-)fördern.

Es bestand außerdem die Möglichkeit, die Teilnehmenden auf für sie passende Anschlussangebote und Anlaufstellen aufmerksam zu machen, um die Förderkette weiterzuführen und den Zugang zu weiteren Hilfsangeboten zu unterstützen. Je nach Bedarf konnten sich die Teilnehmenden auch im Anschluss an den Kurs bei Fragen an Mitarbeitende des Flüchtlingszentrums wenden und Beratungstermine vereinbaren.

Alle Teilnehmenden die kontinuierlich und bis zum Abschluss im Kurs blieben, erhielten eine Teilnahmebescheinigung (Zertifikat), welche die behandelten Inhalte bestätigte. Auch wenn weder das A1 noch ein anderes Sprachniveau bescheinigt wurde, so wurde dennoch der Lernerfolg der einzelnen Teilnehmenden anerkannt.

3 Das Vertiefungstraining als Erstorientierungsmaßnahme und der Empowerment-Charakter

3.1 Der Empowerment-Ansatz in HO:PE

Um die Empowerment fördernden Effekte des Vertiefungstrainings herauszuarbeiten, bedarf es der Betrachtung des ‚Empowerment‘-Begriffs, wie er in HO:PE verstanden und gelebt wurde. Wie von Ebbeler in Beitrag 4 beschrieben, bedeutet *Empowerment der Teilnehmenden*, einen Prozess anzustoßen,

- bei dem jemand befähigt wird, ein Erleben von Machtlosigkeit und Fremdbestimmung abzulegen, um das eigene Leben in Selbstbestimmung nachhaltig in die Hand zu nehmen (Herringer 2014, S. 20),
- der Handlungskompetenzen fördert und ermöglicht, dass ein Individuum eigene, bereits existierende Kompetenzen erkennt, diese weiterentwickelt und selbstwirksam sein Leben gestalten kann (Can 2013, S. 8) und
- der eine Person dazu befähigt, aus einer wahrgenommenen Handlungsunfähigkeit zu selbstbestimmten Handeln nach selbstgesetzten Vorstellungen zu gelangen (Herringer 2014, S. 20).

Dies wird zwar durch Unterstützung von außen erleichtert, letztlich bedarf es jedoch des eigenen Handelns und der Aktivierung der eigenen Ressourcen jedes Menschen, um ‚empowert‘ zu sein (siehe Abbildung 13).

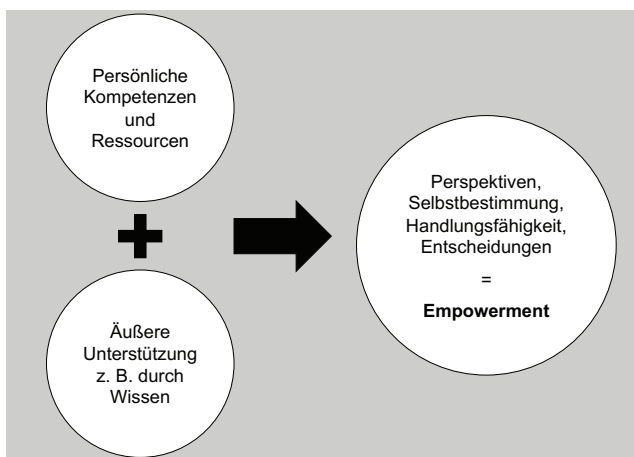


Abbildung 13: Empowerment-Prozess im Projekt HO:PE

Unterstützung kann bspw. ein Wissen sein, das vermittelt wird, um Entscheidungen und Handeln zu ermöglichen, sodass eine Person sagen kann:

- „Ich weiß über meine Rechte, Pflichten und auch Chancen im Asylverfahren Bescheid und kann entsprechend handeln.“
- „Ich kenne Beratungsstellen und Freizeitangebote in meiner Umgebung und kann diese nach Belieben aufsuchen.“

Empowerment der Teilnehmenden war eines der übergeordneten Projektziele. Daher wurde das Vertiefungstraining anhand von vier Bausteinen konstruiert, die so konzipiert waren, dass die Teilnehmenden der Trainings einen Empowerment-Effekt für erzielen konnten (siehe Abbildung 14).

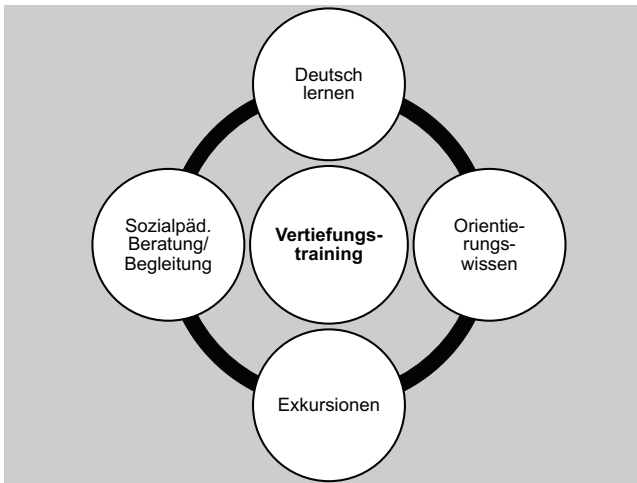


Abbildung 14: Bausteine des Vertiefungstrainings im HO:PE Projekt

3.2 Vier Bausteine der Vertiefungstrainings

Deutsch lernen

Für die Unterrichtssituation im Vertiefungstraining wurde die Annahme formuliert, dass bestimmte Faktoren zum Empowerment der Teilnehmenden führen: das Erleben von Erfolgserlebnissen, das Erlangen von Wissen und auch, dass die Teilnehmenden sich als mündige Mitglieder einer zusammengewachsenen Gruppe fühlen, dass sie die Verantwortung bei sich sehen, das

Gruppengefühl und die Gruppendynamik selbst zu gestalten und auch zu beeinflussen.

Erfolgserlebnisse entstehen im Unterricht vorrangig durch Lernerfolge beim Einüben und dem Erproben der deutschen Sprache. Damit alle TeilnehmerInnen im Kurs Lernfortschritte verzeichnen konnte, wurde festgelegt, dass das pädagogische Konzept das Folgende berücksichtigen sollte: Die Arbeitsmaterialien sollten für unterschiedliche Lernniveaus innerhalb einer spezifischen Zielgruppe vorgehalten werden (Binnendifferenzierung, siehe auch Beitrag 6 von Hartmann-Olpak in diesem Band). Außerdem sollte Methodenvielfalt angewendet werden; dies umfasste besonders interaktive (Team- oder Gruppenarbeit) und theaterpädagogische Elemente, die abwechslungsreich zum Einsatz gebracht wurden. Durch ‚Nachspielen‘ von lebensnahen Alltagssituationen und einen hohen Anteil an mündlichem Spracherwerb wurde der Unterricht lebendig und anschaulich gestaltet und die Teilnehmenden permanent aktiviert. Das Gelernte wurde besser eingepreßt, auch durch eine erhöhte Aufmerksamkeit. Ein weiterer Effekt der interaktiven Lehr-Elemente war das Erleben des ‚Ausbrechens‘ aus der eigenen Komfortzone, den Mut bzw. die Überwindung aufzubringen, sich ungewohnten und unbekannten Aufgaben auszusetzen wie bspw. Dialoge nachzuspielen. Auch unterschiedliche Lerntempi sollten von den Lehrkräften berücksichtigt werden, sodass so weit wie möglich auf die Voraussetzungen der Lerngruppe eingegangen werden kann. Es stand also nicht im Vordergrund innerhalb einer bestimmten Zeit, möglichst viele Lernziele zu erreichen, wichtiger war stattdessen die Zielgruppen- bzw. Bedarfsorientierung der Lehrkraft, die flexibel auf unterschiedliche Lerntypen (z. B. eher auditive oder visuell Lernende) und Persönlichkeiten reagieren konnte, sodass viele Möglichkeiten geboten waren, Erfolge zu erleben.

Neben den konkreten Lernerfolgen wurde Wertschätzung als ebenso wichtiges, Empowerment förderndes bzw. auslösendes Element des Vertiefungstrainings eingestuft und explizit bei der Entwicklung des pädagogischen Konzeptes mitgedacht. Wer sich wertgeschätzt und anerkannt fühlt, erzielt auch eher Lernerfolge und ist motivierter, traut sich mehr und ist weniger darauf fokussiert, ‚bloß keine Fehler‘ zu machen – so die Annahme. Wertschätzung bzw. eine wertschätzende Atmosphäre entsteht, indem eine positive Grundhaltung bzw. -stimmung im Unterricht gelebt wird, respektvoller Umgang zwischen den Teilnehmenden (auch untereinander) und der Lehrkraft herrscht und eine lockere und zugleich ruhige Lernatmosphäre kultiviert wird, in der sich die Teilnehmenden als Individuum wahrgenommen fühlen. Es wird angenommen, dass in einer solchen Atmosphäre das Lernen leichter fällt, es eher zu Lernerfolgen kommt und die Teilnehmenden Erfolgslebnisse verbuchen können.

Orientierungswissen

Die vermittelten Inhalte sollen als Unterstützung dienen, sich einerseits die neue, noch unbekannte und fremde Welt anzueignen, andererseits dazu, eigene Handlungsspielräume und Entscheidungsmöglichkeiten zu eröffnen. Um dieses Wissen weitgehend nutzbar zu machen, sollten die Inhalte bedarfsgerecht und lebensnah transportiert werden. Bei den Informationen sollte es um alltägliche Dinge gehen, um Situationen, die den Teilnehmenden in ihrem Alltag begegnen (z. B. „Wie verhalte ich mich auf dem Amt?“, „Wie vereinbare ich einen Termin?“, „Welche Fahrkarte ist sinnvoll für mich?“, „Wann brauche ich einen Anwalt?“). Nur so kann das Wissen direkt angewendet, erprobt und genutzt werden. Sinnvoll ist es auch, das Wissen mit Neutralität und auf Augenhöhe herüberzubringen, um den Teilnehmenden keine Meinung, Einstellung oder Bewertung zu vermitteln, sodass sie sich selbst eine eigene Meinung bilden können (z. B. die bundesdeutsche Gesellschaftsordnung und die Vor- und Nachteile von Demokratie erklären, Vergleiche mit anderen Staatsformen erörtern, ohne eine eigene Bewertung vorzunehmen). Das Orientierungswissen soll die Teilnehmenden darin bestärken, Situationen zu meistern, Entscheidungen zu treffen und Angebote in Anspruch nehmen zu können, sich Dinge zuzutrauen, die sie bis zuletzt vor schwer oder kaum überwindbare Hürden gestellt haben.

Exkursionen

Sie dienten dazu, das im Unterricht Gelernte zu veranschaulichen, es praktikabel und anwendbar zu machen. Daher wurden die Exkursionsziele thematisch in den Unterricht eingebettet. Ging es bspw. um das Thema ‚Orientierung in der Stadt‘, gab es eine Stadtführung, bei der verschiedene Plätze, Vereine oder Beratungsstellen angelaufen wurden, die für die Zielgruppe von Bedeutung sein konnten. Häufig wurden die Angebote fortan genutzt, andere wurden zu einem späteren Zeitpunkt der Orientierungspase der Teilnehmenden als hilfreich angesehen. Das Aufsuchen dieser Orte konnte Hürden abbauen, sodass die Teilnehmenden ermutigt wurden, dort auch ohne Zweifel oder Unsicherheiten selbst hinzugehen. Was im Laufe der Zeit bei der Arbeit mit Geflüchteten gelernt wurde, war, dass es zwar oft einfach ist, einen Flyer oder Adressen auszuhändigen, es allerdings wesentlich effektiver ist, die Geflüchtete zu diesen Orten zu begleiten, damit sie die Angebote selbst erleben können und der Zugang auch tatsächlich gelingt. So ist es wahrscheinlicher, dass diese Angebote in Anspruch genommen werden, da bereits eine Hürde (das Aufsuchen) überwunden wurde. Das ist auch im übertragenden Sinn zu verstehen – wenn die Teilnehmenden einmal die Erfahrung gemacht haben, dass ihnen Orte wirklich offenstehen, dann sinkt die Hemmschwelle bzw. wächst das Vertrauen, generell solche Angebote in Anspruch zu nehmen und auch Freunde mitzunehmen oder dahin zu verweisen. Generell ermöglichten

die Exkursionen, dass die Teilnehmenden ihren Sozialraum aktiv erleben und ihn quasi ‚erobern‘, dass sie neue Orte und neue Möglichkeiten für sich entdecken, von denen sie vorher nicht wussten oder die sie vorher nicht für sich in Anspruch nahmen oder sich nicht getraut haben. Die Exkursionen boten den Teilnehmenden auch die Möglichkeit, das im Unterricht Erlernte in der vertrauten Lerngruppe (also quasi im geschützten Raum) anzuwenden und zu erproben. Es ging auch darum, das ‚fremde‘ Hamburg zum ‚eigenen‘ Hamburg zu machen und zu merken, dass man nun Teil dieser Stadt ist.

Dies hat die Gruppenbindung und die Bindung zum Projektteam stark gefördert, da durch diese vielfältige Aneignung eine andere Art von Vertrauen geschaffen wurde und die Exkursionen einen anderen Raum boten, indem die Teilnehmenden sich zeigen, erproben, erleben und behaupten konnten. So hatten sich bspw. Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern konstruktiv miteinander verständigt, aufeinander Acht gegeben, sich in eine heterogene Gruppe eingegliedert oder mit Menschen interagiert, mit denen sie im gewohnten Umfeld wahrscheinlich weniger zu tun gehabt hätten. Dies war auch eine gute Übung für das Leben in der für sie neuen Gesellschaft. Die Interaktionen der Teilnehmenden untereinander haben gezeigt, dass sie sich als Teil dieser Gruppe verstanden, dass sie auch ein Stück weit Verantwortung gegenüber den anderen übernahmen, mit ihrem Handeln den Gruppen-Spirit beeinflussten und jeder Einzelne eine tragende Rolle einnahm, unabhängig von den vorherigen Kenntnissen oder Fähigkeiten. Das ist ein wichtiger Punkt, der Empowerment fördern kann.

Sozialpädagogische Beratung/Begleitung

Teilnehmende der Vertiefungstrainings wurden durch die Projektmitarbeitenden sozialpädagogisch beraten und begleitet. Dies geschah während des Kursverlaufs auf verschiedenen Wegen:

- *Informationen zum Asylrecht:* Dies waren interaktive Vorträge zum Thema ‚Asylverfahren‘, die sich inhaltlich nach den Bedarfen der Gruppen und oft auch nach der aktuellen politischen Lage im Sinne von Gesetzesänderungen richteten. Die interaktive Gestaltung drückte sich durch die rege und erwünschte Teilnahme der Zuhörerschaft aus, indem Fragen gestellt und beispielhafte Situationen geschildert und in einem gewissen Rahmen gemeinsam erörtert werden konnten. Ging es um persönliche Anliegen, die dem Schutz der Privatsphäre zu Grunde lagen, so konnten diese im Einzelgespräch oder während eines darauffolgenden individuellen Beratungstermins besprochen werden.
- *1:1-Beratung:* Hier bekamen Teilnehmende die Möglichkeit, ein individuelles Beratungsgespräch zu führen, wobei es häufig um den Stand des Asylverfahrens und damit zusammenhängende Unsicherheiten/Unklarheiten zur

aktuellen Lebenssituation der Teilnehmenden ging. Ebenso ging es generell um Fragen oder Probleme rund um das Leben in Hamburg als Asylsuchender, wie bspw. die Themen ‚Unterbringung‘, ‚Gesundheit‘ oder ‚Ausbildungssuche‘.

- *Zielgruppenspezifischer Input:* Hierbei handelte es sich um Fachvorträge, bei denen Teilnehmende Informationen zu spezifischen Themen erhielten. Beispielsweise wurde das Thema ‚Traumatisierung‘ durch einen Experten des Themenfelds bearbeitet und erörtert.
- *Anschlussmöglichkeiten nach Projektende:* Gegen Ende des Kurses gab es je nach Bedarf der Teilnehmenden, eine Einheit zum gemeinsamen Ausblick auf Anschlussmöglichkeiten nach dem Vertiefungstraining, bspw. zur Freizeitgestaltung, zu weiteren Angeboten des Deutschlernens, zur Ausbildungssuche und weitere, bedarfsorientierte Anschlussprojekte.

Die sozialpädagogische Begleitung der Kursteilnehmenden stellt im Sinne des Empowerment fördernden Ansatzes eine zusätzliche Unterstützung für die Teilnehmenden dar. Die Unklarheit über den Ausgang des Asylverfahrens und die damit verbundene Unklarheit über den Aufenthalt in Deutschland bewirken bei Menschen vielerlei Formen des Unwohlseins, etwa Unsicherheit, Missstimmung, Unzufriedenheit oder ein Ohnmachtsgefühl. Daher war es wichtig, Gesprächsangebote zu bieten, den Teilnehmenden zuzuhören und in der Beratung Klarheit zu schaffen, Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und die Teilnehmenden dahingehend zu informieren, dass sie über eine Grundlage verfügen, um ihre selbstbestimmte Entscheidungsfindung, z. B. zur Perspektiventwicklung, zu erleichtern.

Auf diesen vier Bausteinen beruhte das Konzept des Vertiefungstrainings. Sie waren aufeinander abgestimmt, griffen ineinander und verstärkten ihre jeweiligen Effekte. Daher waren sie auch nicht voneinander getrennt zu denken, denn: Im Unterricht war das Erlernen der deutschen Sprache verbunden mit der Vermittlung von Alltags- und Orientierungswissen; die Exkursionen und Vorträge waren thematisch in die wöchentlichen Unterrichtsthemen eingebettet und das Element der Beratung griff die individuellen, nicht in der Gruppe thematisierbaren (oder gar lösbaren) Aspekte auf, mit denen sich fast alle Teilnehmenden in ihrem Alltag konfrontiert sahen. Durch diese Struktur des Vertiefungstrainings wurden die Teilnehmenden ganzheitlich betreut, was dazu beitrug, ihre Belastung ein Stück weit zu reduzieren und sie bei der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen zu unterstützen.

4 Fazit: Vier Erfolgsfaktoren – Wie Erstorientierung zu Empowerment führen kann

Dem Best-Practice-Ansatz für Erstorientierungsmaßnahmen für die Arbeit mit erwachsenen Geflüchteten lagen im Projekt HO:PE vier wesentliche Faktoren zugrunde. Diese Faktoren wurden von Beginn an, während der Konzeptionierung, bei der Durchführung sowie während der Evaluationsprozesse kontinuierlich mitgedacht und berücksichtigt und wurden in alle Teilmaßnahmen integriert. Um durch Erstorientierung zur Möglichkeit des Empowerments zu gelangen, wurden im Projekt HO:PE die folgenden vier Erfolgsfaktoren identifiziert (siehe Abbildung 15):



Abbildung 15: Erfolgsfaktoren der Erstorientierung

Teilnehmendenorientierung sollte sich in jedem Element eines Kurses wiederfinden. Sie trägt über Flexibilität hinsichtlich der Themen, des Tempos und der Reihenfolge der Module im Curriculum zu erfolgreichem Lehren und Lernen bei. Diese Elemente sollten auf die Bedarfe der Teilnehmenden abgestimmt sein. Ebenso verhält es sich mit den Methoden der Lehre, den Exkursionszielen sowie den Beratungsthemen.

Niedrigschwelligkeit bedeutet einerseits, dass der Zugang zu einem Kurs so einfach und offen wie möglich und nicht an besondere Kenntnisse oder Wissensstände gekoppelt sein sollte. Andererseits drückt sich die Niedrigschwelligkeit in den zu erreichenden Lernzielen aus, die nicht an ein bestimmtes Sprachniveau angelehnt waren. So war es für die Teilnehmenden

nicht möglich, den Kurs nicht zu bestehen, sondern Erfolge und das Erreichen der Lernziele wurden individuell bemessen, sodass jeder Fortschritt als Erfolg berechnet wurde und nicht im Vergleich zu anderen Teilnehmenden oder zu einem definierten Referenzrahmen, wie bspw. A1, stand. Dies konnte die Motivation und die Wahrnehmung der eigenen Stärken erheblich unterstützen.

Erfolgserlebnisse wurden daher für alle Teilnehmenden ermöglicht, da es durch die individuellen Lernziele kein Risiko des Scheiterns gab. Jeder Fortschritt – ob groß oder klein – wurde als Erfolg deklariert und zelebriert. Das Erleben von Lernerfolgen motivierte und bestärkte die Teilnehmenden darin, ihre Kompetenzen zu erkennen, diese weiterzuentwickeln und zu nutzen, ohne Unsicherheiten oder die Angst davor, Fehler zu machen.

Die Entstehung des *Gruppengefühls*, das Übernehmen von Verantwortung für die Gruppe und darüber hinaus, sich selbst als mündiges Mitglied dieser Gruppe zu sehen, stärkte die Fähigkeit der Teilnehmenden, sich in einem heterogenen Gefüge einzuordnen und führte sie zu der Erkenntnis, einen wertvollen Beitrag zu einer Gemeinschaft beizutragen.

Durch diese vier Erfolgsfaktoren konnte die Erstorientierungsmaßnahme *Vertiefungstraining* Empowerment-Effekte bei den Teilnehmenden erzielen.

5 Quellenverzeichnis

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2016): Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015.pdf?__blob=publicationFile (03.07.2018).
- Can, Halil (2013): Empowerment aus der People of Color-Perspektive – Reflexionen und Empfehlungen zur Durchführung von Empowerment-Workshops gegen Rassismus. Berlin: Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales – Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung (LADS).
- Gestring, Norbert (2016): „Städte ohne Zuwanderung werden dramatisch schrumpfen“. In: Diakonie Magazin Hamburg, S. 18.
- Herringer, Norbert (2014): Empowerment in der Sozialen Arbeit – Eine Einführung. 5., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schmid-Urban, Petra (2001): Sozialpolitische Anforderungen und fachliche Standards der Evaluation in der sozialen Arbeit. In: Heil, Karolus/Heiner, Maja/Feldmann, Ursula (Hrsg.): Evaluation sozialer Arbeit. Eine Arbeitshilfe mit Beispielen zur Evaluation und Selbstevaluation. Frankfurt am Main: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 27-34.

6 Erstorientierung für erwachsene Geflüchtete: Didaktik der Vertiefungstrainings aus Sicht einer Lehrkraft

Susanne Hartmann-Olpak

Abstract	145
1 Lernen im sozialen Raum: Wo Didaktik ansetzt	147
1.1 Rahmenbedingungen	147
1.2 Zielgruppe	149
1.3 Ziele	151
2 Maximen einer nachhaltigen Pädagogik: Aus Interesse lernen	152
2.1 Sprechhandeln	154
2.2 Verstehen	156
2.3 Gegenseitigkeit	158
2.4 Haltung	160
3 Am Beispiel: Wie es funktionieren kann	162
3.1 Tag 9 – Das Konzept der Modalverben	162
3.2 Tag 10 – Regeln, Rechte, Pflichten	163
3.3 Im Schulmuseum – Geschichte Deutschlands	165
4 Schlusswort	166
5 Quellenverzeichnis	166

Abstract

The challenge: The time for training is limited and offers only little opportunity for repetition. There are no textbooks available, no guidelines or instructions how to proceed. The target audience is highly diverse and incalculable. Although the participants do not have adequate knowledge of German to grasp sophisticated linguistic issues, complex topics about Germany have to be imparted.

The chance: The focus shifts from structural language learning to experiencing the basics of German culture by using basic German. The participants do not join a predefined training but the training is installed according to its participants. Success is not assessed by formal grades but in proportion to every participant's specific achievement.

The method: To stabilize learning progresses, teaching has to respond to the participants' concerns. Each displaced person strives after a social standing that enables him to mobilize his individual resources and improves his capability. Deep-processing-strategies (vs. surface-level-strategies) build on the participant's prior knowledge and personal ambitions. Along with alphabetization, phonetics and idiomatic every day speech, the conditions of living in Germany are introduced. Interactive and individualized didactics help to make the classroom a valuable proving ground.

The concept: Beyond teaching the language the teacher represents paradigmatically his home country. He should comply with the rules of democratic societies and conduct himself respectfully, with dedication and without claim to dominance. To empower the new fellow citizens to live a self-determined life, we have to inform them well, have to push and promote, not to patronize them.

An example: To study the modal verbs means to understand the mechanism of living together – norms and habits, options and limits. In our approach we interlink the grammar of modal verbs and information on the principles of the welfare state. A review of German history completes this module.

Die Herausforderung: Die Zeit ist kurz, Wiederholung im Sprachtraining findet kaum statt. Es liegt kein Lehrwerk vor, Vorgaben zur Aufeinanderfolge und Priorisierung der Inhalte gibt es nicht. Die Zielgruppe ist inhomogen und nicht planbar. Ohne dass die sprachlichen Mittel dafür zur Verfügung stünden, sollen komplexe Sachinhalte vermittelt werden.

Die Chance: Der Fokus geht weg von Sprache als Struktur hin zu einer ganzheitlichen Orientierung von Anfang an, in der Deutsch verwendet wird, um den Sozialraum Deutschland zu erschließen. Nicht TeilnehmerInnen kommen zu einem feststehenden Kurs, sondern HO:PE trainiert TeilnehmerInnen, wie sie kommen. Was Erfolg heißt, bemisst sich an der persönlichen Entwicklung der TeilnehmerInnen, jenseits von Standards.

Die Methode: Um Lernfortschritte zu verankern, müssen wir an die spezifischen Belange der TeilnehmerInnen anknüpfen. Geflüchtete haben ein natürliches Interesse, eine Position im Einwanderungsland zu finden und zu festigen, die ihre Ressourcen mobilisiert und ihr Potenzial erweitert. Das Ziel ist zugleich Methode: Nachhaltige Lehr- und Lernstrategien arbeiten mit dem Vorwissen und den persönlichen Zielen der TeilnehmerInnen. Der Kurs wird zur Lebenswelt im Kleinen – zusammen mit Laut- und Schriftbild, in Redewendungen und grammatischen Konzepten werden die Grundzüge der bundesrepublikanischen Gesellschaft erfahrbar und zugleich des Teilnehmers eigene Rolle darin. Offene Unterrichtsmethoden, Interaktivität und Individualisierung sind die Mittel der Wahl.

Die Haltung: Die Lehrkraft ist nicht nur Autorität für Sprache, sondern repräsentiert zudem das Zielland. Ihr Verhalten sollte so sein, wie wir unsere Gemeinschaft gestalten wollen – respektvoll, herrschaftsfrei, engagiert und bereit zum Perspektivwechsel. Systemischer Wissensvorsprung darf nicht zur Überwältigung missbraucht werden. Die TeilnehmerInnen sind ExpertInnen für ihr Leben und frei, auf der Basis von Information zu einer Überzeugung zu gelangen.

Ein Beispiel: Das Erlernen der Modalverben befähigt zum Verstehen und Äußern von Rechten, Pflichten, Dispositionen und Wünschen. Diese Fähigkeit wird sogleich auf die Betrachtung von Sozialstaat und Demokratie angewendet. Ein Museumsbesuch zur Geschichte Deutschlands rundet das Modul ab.

1 Lernen im sozialen Raum: Wo Didaktik ansetzt

Die angemessene Methode des Lehrens und Lernens richtet sich im Wesentlichen nach drei Faktoren: den Rahmenbedingungen, der Zielgruppe und den Unterrichtszielen.

1.1 Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen stellten sich für die Lehrkraft des HO:PE-Projektes folgendermaßen dar: Ein Vertiefungstraining umfasste sieben Wochen. Pro Woche fanden an zwei Tagen je vier Unterrichtsstunden à 45 Minuten statt, insgesamt also 56 Unterrichtseinheiten. Es stand kein Lehrwerk zur Verfügung. Weder die Lehrkraft noch die TeilnehmerInnen orientierten sich an Büchern oder Medien wie Hör-CDs. Die Kursstärke richtete sich nach den Anmeldungen und schwankte zwischen 16 und 20 TeilnehmerInnen pro Lerngruppe. Eine formelle – d. h. mit Sanktionen belegte – Anwesenheitspflicht bestand für die gelisteten TeilnehmerInnen nicht. Am Projekt teilnehmen konnten neu eingereiste AsylbewerberInnen mit guter Bleibeperspektive, diese hatten somit Zugang zum Training. Die Eignung zur Teilnahme am Training wurde durch die ProjektmitarbeiterInnen anhand standardisierter Registrierungsbögen sowie kurzer mündlicher und schriftlicher Sprachstandstests individuell ermittelt. Letztere waren pragmatisch und einfach konzipiert, z. T. wurden die TeilnehmerInnen den beiden Parallelgruppen auch nach zeitlicher Verfügbarkeit zugeordnet. Zu keiner Zeit waren die TeilnehmerInnen der Vertiefungstrainings angehalten, eine standardisierte Prüfung zu bestehen. Stattdessen wurden Tests ausschließlich zum Zweck der Evaluation und

aus pädagogischen Gründen durchgeführt. Ein Abschluss-Zertifikat bescheinigte die regelmäßige Teilnahme. Das Vertiefungstraining bestand aus Sprachtrainings und zusätzlichem Input in Form von Exkursionen oder Informationsveranstaltungen (vier Unterrichtseinheiten pro Woche), größtenteils auf Deutsch. Bei diesen Gelegenheiten bildeten zwei parallel durchgeführte Kurse eine neue, größere Gruppeneinheit. Die besonderen Herausforderungen dieses Settings zeigen sich im Vergleich zu den Richtlinien, die das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) für die Integrationskurse abgesteckt hat. Die Trainings im Projekt HO:PE unterschieden sich in allen Parametern erheblich von dem BAMF-Standard:

Ein BAMF-Basiskurs für nicht in lateinischer Schrift alphabetisierte Teilnehmende umfasst 300 Unterrichtseinheiten, bis zum Erreichen des Niveaus A1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) sind 600 Unterrichtseinheiten angesetzt. Das A1-Niveau ist dabei folgendermaßen beschrieben:

„A1 – Anfänger. Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.“ (Travelplus Group o. J.)

Für die Durchführung der BAMF-Kurse gilt die Mindest-Wochenstundenzahl von zwölf, üblich sind 16 bis 20, möglich bis 25 Wochenstunden. Bei den empfohlenen 16 Wochen-Unterrichtseinheiten ergibt sich für den niederstschwelligen Basiskurs eine Laufzeit von 19 Wochen. Die maximale Teilnehmendenzahl liegt bei zwölf Personen (BAMF 2015, S. 15). Die strenge Regelung von Fehlzeiten garantiert eine konstante Lerngruppenstärke (BAMF o. J., S. 3 f.). Die Lehrkraft kann bzw. soll auf ein vom BAMF freigegebenes Lehrwerk zurückgreifen, welches ein Curriculum vorgibt sowie Übungsmaterialien und didaktische Anregungen enthält. Begleitende Veranstaltungen sind nicht vorgesehen. Der Orientierungskurs „Leben in Deutschland“, in dessen Verlauf (60 Unterrichtseinheiten) Institutionen und Gesetze der BRD in Form von 310 Multiple-Choice-Fragen erlernt werden, findet erst nachgeschaltet statt. Ein Einstufungstest gewährleistet, dass eine Lerngruppe in Bezug auf das Vorwissen einigermaßen homogen ist. Zum Ende jeder Kursstufe nehmen lizenzierte BAMF-PrüferInnen den Niveaustufen-Test ab, dessen Ergebnis über den nächsten Ausbildungsschritt der TeilnehmerInnen entscheidet. Wenn wir die Unterschiede in den Rahmenbedingungen bündeln, können wir das Spezifische des HO:PE-Projekts klarer fassen:

- Es springt ins Auge, dass der Zeitrahmen der HO:PE-Vertiefungstrainings knapp bemessen war. Gelegenheit für Wiederholungstraining innerhalb des Vertiefungstrainings war kaum gegeben.
- Ferner wird deutlich, dass HO:PE mehr Ermessensspielräume zuließ. Das betraf die Progression – Aufeinanderfolge und Priorisierung der Inhalte – ebenso wie die Definition und Kontrolle von Erfolg.
- Die Gruppenzusammensetzung erfolgte auf anderem Wege. Pointiert gesagt partizipierten TeilnehmerInnen nicht an einem festbestehenden Kurs, sondern das HO:PE-Training stellte sich auf diejenigen TeilnehmerInnen ein, die tatsächlich kamen.
- Zudem ließen die Begleitveranstaltungen einen erweiterten Fokus zu, weg vom reinen Sprachtraining hin zu einer ganzheitlichen Orientierung zum Leben in Deutschland von Anfang an.

Zusammengefasst gingen mit den Rahmenbedingungen der HO:PE-Vertiefungstrainings etliche Einschränkungen, ebenso jedoch Freiheiten einher. Es war Aufgabe der HO:PE-Lehrkraft, die Abstriche möglichst gering zu halten und die Freiräume bewusst zu nutzen, um die TeilnehmerInnen im Rahmen der HO:PE-Ziele zu empoweren.

1.2 Zielgruppe

Die HO:PE-Vertiefungstrainings richteten sich an erwachsene Flüchtlinge,

- die sich im Asylverfahren befanden,
- in Hamburg ansässig waren,
- voraussichtlich eine längere Aufenthaltsdauer zu erwarten hatten und
- keine oder nur sehr geringe Kenntnisse der deutschen Sprache besaßen.

Zum HO:PE-Projekt kamen:

- Frauen und Männer ab 18 Jahren,
- AkademikerInnen mit Universitätsabschluss, Englischkenntnissen und Selbstlernerfahrungen,
- ArbeiterInnen und HandwerkerInnen,
- junge Erwachsene mit und ohne Schulbildung,
- ältere Menschen – hier bis 71 Jahre,
- AnalphabetInnen sowie Menschen, die nicht in lateinischer, wohl aber in der Schrift ihres Herkunftslandes alphabetisiert waren,

- Paare mit Kindern oder alleinerziehende Mütter und Väter,
- Menschen, die oder deren Kinder körperlich gehandicapt oder traumatisiert waren oder an Depressionen litten,
- Menschen mit und ohne Angehörige in Deutschland,
- Menschen, die sich und ihre Familien in Erstaufnahmeeinrichtungen nicht selbst versorgen konnten, und solche, die in Sammelunterbringungen eine gewisse Selbstständigkeit genossen oder mit ihrer Familie sogar eine eigene Wohnung bezogen hatten,
- Menschen, die schon ganz gut Deutsch sprechen, aber nicht schreiben konnten sowie solche, die sich schriftlich ein Stück weit zurechtfinden, aber nicht in Dialog gingen,
- Menschen, die auf unterschiedlichste Weise mit ihrer Lebenslage umgingen und die eine eigene Motivation, Konzentrationsfähigkeit und Erwartungshaltung mitbrachten.

All diese Menschen kamen zusammen, um sich dem fremden Land, das zugleich existenziell das ihre war, zu nähern. Während die Teilnahme am Integrationskurs des BAMF verpflichtend ist, entschieden sich die HO:PE-TeilnehmerInnen aus freien Stücken; ein erster Antrieb konnte also vorausgesetzt werden – sei es gezielte Bildungsambition, unbestimmte Neugier oder häufig auch ein Mangel an Alternativen. Hier muss Didaktik ansetzen: Unzufriedenheiten z. B. darüber, dass es einfach nicht vorangeht, umzumünzen in einen positiven Impuls, eine Entscheidung, etwas für sich zu tun. Bedeutet doch empowern, Menschen, die sich ohnmächtig fühlen, (wieder) zu Akteuren der eigenen Biografie zu machen.

Alle TeilnehmerInnen, die Interesse bekundeten und niederschwellige formale Auflagen erfüllten (siehe den Prolog von Ebbeler und Popescu-Willigmann), wurden zunächst zu einem dem Vertiefungstraining vorgelagerten Infotag eingeladen ungeachtet dessen, ob sie auf den ersten Blick in das bestehende Kursdesign passten. Die bis zu 40 InteressentInnen je Durchlauf wurden im Zuge des Infotages nicht nur über das Projekt und das Kursangebot umfassend aufgeklärt, sondern auch nach Plausibilitätskriterien auf zwei Gruppen aufgeteilt und beeinflussten nun ihrerseits das Kursangebot. Die Kriterien der Aufteilung waren neben den formellen Zugangskriterien:

- Verstehen und Sprechen: Können die TeilnehmerInnen einfachste Fragen zur Person auf Deutsch verstehen und mündlich beantworten?
- Schreiben und Lesen: Können die TeilnehmerInnen einfachste Fragen zur Person lesen und schriftlich beantworten?
- Vorbildung: Lässt die bisherige Bildungskarriere darauf schließen, dass die TeilnehmerInnen autonom lernen können?

- Persönlichkeit und persönliche Situation: Ist absehbar, dass die TeilnehmerInnen in der derzeitigen Lebenslage dem Training volle Aufmerksamkeit widmen können?

Diese Kriterien wurden nach Augenschein erhoben, unsichere Resultate waren ebenso unvermeidlich wie fließende Grenzen. Als Ergebnis der Einteilung stand in der Regel die Bildung folgender Gruppen:

- HO:PE-Curriculum mit Alphabetisierung (Gruppe 1)
- HO:PE-Curriculum Einstiegsniveau Beginner A1 bis A1/1

Die Klassifizierung der Gruppen wies eine große Variationsbreite auf, sodass sich über den gesamten Verlauf des Projekts de facto alle Gruppen voneinander unterschieden. Tempo, Progression, Material sowie Methoden wurden jeweils gruppenspezifisch angepasst. Jede Gruppe umfasste in sich zudem ein großes Spektrum und war hinsichtlich soziografischer und bildungsrelevanter Faktoren kaum homogen.

1.3 Ziele

Aufgabe der Lehrkraft war es, Curricula mitzuentwickeln, auf geeignete Weise zu unterrichten und an der laufenden Verbesserung der Vertiefungstrainings mitzuwirken. Die Richtung des Lehrendenhandelns wiesen die Zielvorgaben des HO:PE-Projekts: zur Erstorientierung in Hamburg und in der BRD und zum Empowerment der Teilnehmenden beizutragen.

Die übergeordneten Lehrziele galt es für den Unterricht zu konkretisieren und an die jeweiligen Rahmenbedingungen anzupassen, etwa an die Gruppenzusammensetzung, an Veränderungen in der Asyl- und Flüchtlingssituation in Hamburg, an Entwicklungen im Sozialraum wie die Unterbringungs- und Versorgungslage sowie an politische Entwicklungen und Entscheidungen.

Erstorientierung in Hamburg und der BRD als ein übergeordnetes Ziel konkretisierte ich als Lehrkraft im Wesentlichen durch drei Aspekte:

- Die Stadt als Lebensraum: Geografie, Infrastruktur (ÖPNV, Bildung, medizinische Versorgung, Freizeitmöglichkeiten u. a.) → die TeilnehmerInnen werden in die Lage versetzt, sich in Hamburg zurechtzufinden und für ihre vitalen Interessen und die ihrer Familie selbst mit zu sorgen.
- Der Sozialraum und seine Regeln: Kultur und Zivilgesellschaft, demokratische Grundwerte, Rechte und Pflichten, Status als Geflüchteter → die TeilnehmerInnen werden in die Lage versetzt, sich als Mitglieder der bundesrepublikanischen Werte- und Solidargemeinschaft zu positionieren und einen Grundstein für ihre Integration zu legen.

- **Verständigung:** Alphabetisierung, Basiswissen Deutsch, anwenderorientierte Alltagssprache, Wortschatz → die TeilnehmerInnen werden in die Lage versetzt, wichtige Signalwörter zu lesen und zu verstehen und eine einfache Kommunikation zu führen.

Das zweite übergeordnete Ziel, Empowerment, sollte durch das Vertiefungstraining in folgenden Dimensionen umgesetzt werden:

- **Verortung im Sozialraum:** Selbstwahrnehmung, Selbstvertrauen
- **Teilhabe:** Sozialkompetenz, Sprachkompetenz, Empathie
- **Fürsorge für sich selbst und andere:** Hilfsangebote kennen und nutzen
- **Ende der Ohnmacht:** Handlungsbefähigung und Eigenverantwortung
- **Ankommen:** realistische Perspektiven entwickeln und verfolgen

Ziele und Zielgruppe gemeinsam formten also den Kursverlauf entlang der Rahmenbedingungen. In Kapitel 2 möchte ich die grundsätzliche Herangehensweise an die Aufgabe erläutern, bevor ich in Kapitel 3 ein praktisches Beispiel gebe.

2 Maximen einer nachhaltigen Pädagogik: Aus Interesse lernen

Wer mit Interesse lernt, zeitigt nachweislich größere Lernerfolge. Ich folge der Begrifflichkeit von Krapp, der „Interesse“ im lerntheoretischen Zusammenhang einerseits als das individuelle, persönliche Interesse definiert – eine Prädisposition also, die die TeilnehmerInnen von sich aus in die Gruppe einbringen; andererseits als situationales Interesse, das entsteht, wenn etwas in der Lehr-/Lernsituation interessant dargeboten wird und die Aufmerksamkeit der TeilnehmerInnen erregt (Krapp 1992, S. 748 f.). Beiden Begriffen ist gemeinsam, dass interessierte TeilnehmerInnen das Gefühl haben: Was hier geschieht, betrifft mich. „Lernerfolge“ wiederum sind zum einen die messbaren Fortschritte nach Punkten und Zensuren, wie wir sie in den Vertiefungstrainings in zwei vergleichenden Tests abfragten, in der Beobachtung quantifizierten und in der HO:PE-Evaluation dokumentierten. Zum anderen bewirkt Interesse am Stoff Studien zufolge das aktive Gefühl des Lerner/der Lernerin, selbst der/die Verantwortliche und eigentliche/r UrheberIn der Lernaktivität zu sein; dieser Lernerfolg bedingt die Ausbildung nachhaltiger kognitiver Strukturen – also die Fähigkeit, eine Aufgabe in ihrer Bedeutung zu erkennen, mit Vorwissen zu vernetzen und selbstständig zu lösen, anstatt nur

auswendig zu lernen. Diese Veränderung von „surface-level-strategies“ hin zu „deep-processing-strategies“ (Marton 1976) war in den Vertiefungstrainings regelmäßig zu erleben, wenn die TeilnehmerInnen zunächst, um ‚Leistung zu erbringen‘, Pattern kopierten, ohne Zusammenhänge herzustellen, weil Letzteres in Bezug auf ‚Fehlerfreiheit‘ sogar als bedrohlich empfunden wurde. Zunehmend setzte sich jedoch eine Haltung durch, die ich so paraphrasieren möchte: Die TeilnehmerInnen wollten das Problem selbstständig lösen; um es zu lösen, musste ebendieses in neu und bekannt (*Thema* vs. *Rhema*; *Fokus* vs. *Horizont*; siehe hierzu Helbig 1981; Helbig/Krumm 2001) aufgliedert werden. Hierzu mussten sie die Perspektive wechseln können; wenn ihnen dazu Voraussetzungen fehlen, mussten sie diese erfragen. Und indem sie dies taten, legten sie eine wachsende Lernautonomie an den Tag.

Dies zur Lerntheorie allgemein vorausgeschickt, können wir hervorheben, worauf die Didaktik abzielen sollte:

- Die TeilnehmerInnen sollten in ihren persönlichen (dispositionalen) Interessen abgeholt und (situational) interessiert werden: So wird Lernen nachhaltig effektiv.
- Die TeilnehmerInnen sollten in die Lage versetzt werden, Fragen zu stellen: Kognitiv verankerte Sprachkompetenz generiert autonom wachsende Sprachkompetenz.
- Die TeilnehmerInnen sollten sich die Erlaubnis geben, Fragen zu stellen: Ein der Sache angemessenes Konzept von ‚Leistung‘ sollte etabliert und das kreative Potenzial von Fehlern genutzt werden.
- Die TeilnehmerInnen sollten es als sozial kompetent und angenehm empfinden, Fragen zu stellen: Klima und Hierarchien im Kurs sollten Transparenz, Offenheit und Angstfreiheit transportieren.
- Die TeilnehmerInnen sollten Fragen nicht nur metasprachlich nutzen, sondern v. a. mit Bezug auf Sachinhalte: Kompetenz in Deutsch und Wissen über Deutschland können proportional wachsen.
- Die TeilnehmerInnen sollten sich aufgerufen fühlen, die Fragen, die sie haben, auch zu stellen: Sie werden dann auch Fragen beantworten, bringen sich in die Gemeinschaft ein und öffnen den Sozialraum.
- Für die TeilnehmerInnen sollte es über den Kurs hinaus zum Habitus werden, Fragen zu stellen: Neugier, Spaß am Wissen und lebenslanges Lernen verschaffen dem geflüchteten Menschen, der kaum über ökonomisches oder soziales Kapital verfügt, kulturelles Kapital (Bourdieu 1971). Sie werden so zudem zu MultiplikatorInnen.
- Die TeilnehmerInnen sollten sich frei fühlen, von der Möglichkeit zu fragen bei Bedarf auch einmal keinen Gebrauch zu machen: Autarkes Lernen beginnt mit der Entscheidung über die eigene Rolle.

- Jede Lehr-/Lerneinheit sollte die Bestandteile Imitation und Variation enthalten: Imitation festigt das Muster, Variation wechselt die Perspektive. Die jeweilige Dosierung richtet sich nach den TeilnehmerInnen – sowohl Unter- als auch Überforderung lassen die Motivation schwinden und die TeilnehmerInnen allein. Hier ist Binnendifferenzierung unerlässlich.
- Grundsätzlich sollte ein Perspektivwechsel als Kulturtechnik wesentlicher Bestandteil des Übungsaufbaus, des Curriculums sowie der Lehr-/Lernsituation schlechthin sein, denn über den Spracherwerb durch Varianten hinaus sind die Grundlage jeder Verständigung und von multikulturellem Miteinander.

Nachhaltiges Lernen bedeutet, anhand des vermittelten Stoffes allgemeine Problemlösungsstrategien zu entwickeln. Aber was ist eigentlich unser ‚zu vermittelnder Stoff‘? Folgende Themenkomplexe kann man analytisch isolieren, obgleich sie praktisch jederzeit ineinandergreifen:

- Alphabetisierung: Buchstaben, Buchstabensynthese, Phonetik
- Spracherwerb: Basisgrammatik, Wortschatz, Redemittel
- HO:PE-Inhalte der Erstorientierung: Institutionen und Werte der bundesdeutschen Zivilgesellschaft
- Verhalten im Sozialraum: miteinander umgehen, sich positionieren
- Metakompetenz: Lernen lernen

Deutsch lernen, darüber hinaus über Deutschland reden, und zu alledem noch neue Verhaltensweisen entwickeln, Einstellungen revidieren? In sieben Wochen? Als Stufenplan wäre das zweifelsohne ein zum Scheitern verurteilter Anspruch. Soll das Konzept dennoch aufgehen, müssen wir zusammen denken, was zusammengehört.

2.1 *Sprechhandeln*

Versteht man Sprache als eine Konvention aus Zeichen, die der Wirklichkeit und unseren Erfahrungen angeheftet ist wie Auszeichnungsetiketten einem Produkt, so müsste man in der Tat das komplexe Codiersystem der deutschen Sprache zunächst entschlüsseln – am besten in der Muttersprache der Lernenden bzw. einer gemeinsamen dritten Sprache –, um sodann in einem nächsten Schritt die deutsche Lebenswelt auf Deutsch erklären zu können. Doch schon Wilhelm von Humboldt erkannte in der Sprache das „bildende Organ des Gedankens“ (Humboldt 1907, S. 53). Seither hat sich die pragmatische Linguistik durchgesetzt, die den Sprechakt als Handeln begreift, welches die Realität nicht nur mitgestaltet, sondern erst schafft. Liegt dies für

Sprechaktivitäten wie „Ich entschuldige mich bei dir“ unmittelbar auf der Hand – denn damit sind im sozialen Raum reale Fakten entstanden –, geht die Sprachphilosophie noch weiter: Schon unser Denken ist durch Sprache geprägt, sprachunabhängige Sachverhalte existieren nicht im Bewusstsein. Damit gibt es genaugenommen keinen Gegenstand und keine Situation, über die Menschen aus unterschiedlichen Sprachräumen deutungsfrei sprechen könnten, wobei Sprache nicht mehr wäre als ein Instrument.

Angewendet auf unsere Konstellation bedeutet dies: Unterrichtssprache ist Deutsch nicht nur aus der Notlage heraus, weil keine gemeinsame Sprache vorhanden ist, sondern dezidiert in der Absicht, dass mit jedem deutschen Zungenschlag zugleich auch der mentale Zugang zum deutschen Sozialraum wächst. „Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache“ (Wittgenstein 1953, § 43). Wörter müssen verwendet werden, nicht erklärt („use, not mention“, Quine 1940; „Zeichen und Bezeichnetes“, Derrida 1988). Im Verlauf eines derart kurzen Trainings, das den Fokus genau auf die Verknüpfung von Spracherwerb und Sachverhalten legt, vermeide ich Metasprache nahezu vollständig und konzentriere die TeilnehmerInnen auf den Gebrauch. Natürlich sind grammatische Begriffe höchst nützliche Tools; aber vergessen wir nicht: Das HO:PE-Vertiefungstraining ist kein A1-Kurs, sondern eine vorgeschaltete Orientierungseinheit. Zugespitzt formuliert gestalte ich hier die Didaktik eher wie den Erwerb der Erstsprache. Die Rangfolge der Fertigkeiten ist in jeder einzelnen Übungseinheit:

- hören
- sprechen
- lesen
- schreiben

Akademisch geschulten TeilnehmerInnen bereitete das zunächst Unbehagen. Sie wollten alles schriftlich und möglichst tabellarisch vor sich sehen, Strukturen verstehen, das eigene Lerntempo kontrollieren. Aber erstens hatte ich in den inhomogenen Gruppen an die überwiegend nicht bildungsaffinen TeilnehmerInnen zu denken; zweitens zogen meiner Beobachtung nach auch AkademikerInnen einen Nutzen aus dieser Methode. Ich lasse hierzu einen Teilnehmer aus Afghanistan zu Wort kommen. Zu Anfang des Vertiefungstrainings habe er gedacht: „Was macht die Lehrerin bloß? Warum erklärt sie es denn nicht einfach auf Englisch?“ Doch schon bald habe er verstanden: „You introduced us to real Germany.“ Dessen ungeachtet bekamen tendenziell unterforderte TeilnehmerInnen im Zuge der Binnendifferenzierung zusätzliches Material und bestimmte Aufgaben im Kurs. Im Übrigen bemisst sich ‚Unter- bzw. Überforderung‘ grundsätzlich daran, welche ‚Forderungen‘ an einen Kurs gestellt werden. Wenn wir uns ein ganzheitliches Verstehen des

Sozialraums zum Ziel setzen, stellt es für alle TeilnehmerInnen das gleiche Maß an Herausforderung dar, adäquat auf die Bedürfnisse der Gemeinschaft mit Bezug auf die eigenen Anliegen zu reagieren.

2.2 *Verstehen*

Wie soll das gehen – Deutsch verstehen und sprechen, ohne Deutschkenntnisse zu besitzen? Ich frage tiefer: Wie geht das überhaupt – verstehen? Was ich schon weiß, kann ich ja nicht noch verstehen, und was ich nicht weiß, das muss ich mir zusammenreimen, aus Komponenten, die mir wiederum bereits bekannt sind. Mit diesem Zirkelphänomen befasst sich die Hermeneutik. Einige Aspekte aus dieser geistesgeschichtlichen Tradition erscheinen mir für unseren Zusammenhang erhellend.

Gadamer führt für die Ansammlung aus Vorwissen, Prägungen und historisch aufgeladenen Bedeutungen den Begriff des „Horizontes“ ein und fasst Verstehen – in unserem Beispiel zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturräumen – als „Horizontverschmelzung“ (Gadamer 1960). Wenn die TeilnehmerInnen nicht verstehen, was „Guten Morgen“ bedeutet, werden sie auf die zugewandte Begrüßung durch die Lehrkraft zunächst zaghaft, dann zunehmend sicher, das Richtige zu tun, „Guten Morgen“ entgegenen. Die Situation des Ankommens und der Appell nach Erwidierung in Blick, Ton und Gestik lassen sie, lang vor der lexikalischen Bedeutung der Vokabeln, Sinn und Gebrauch von Gruß und Gegengruß begreifen, auch wenn das Ritual von demjenigen ihrer eigenen Kultur abweicht. So hätte etwa im türkischsprachigen Raum die Lehrkraft als GastgeberIn „Hoş geldiniz“ (*Ihr seid wohlwollend gekommen*) zu sagen, TeilnehmerInnen als Gäste hingegen hätten „Hoş bulduk“ (*Wir haben es wohlwollend gefunden*) zu antworten. Selbstredend werden sie sich nur auf das Neue einlassen und es letztlich ‚verstehen‘, wenn sie vollkommen darauf vertrauen, dass die Lehrkraft das Deutsch bestmöglich benutzt („Vorgriff der Vollkommenheit“, Gadamer 1960).

Der ‚Vertrauensvorschuss‘ ist eine umso größere Zumutung, je näher an der eigenen Identität die gemeinsame Wirklichkeit konstruiert wird. An Tag sieben oder acht stand das Thema „Familie“ auf dem Programm. Zuerst wurde das Wortfeld eingeführt, Verwandtschaftsbeziehungen und Familienstand benannt. Die da bereits bekannten W-Fragen wurden um „Wie viele?“ und „Wie alt?“ ergänzt. Frage- und Antwortstruktur mit und ohne Fragewort sowie die Konjugationen von ‚haben‘ und ‚sein‘ wurden mittels Dialog, Aufstellung bzw. Bewegung im Raum, Tafelbildern und Verschriftlichung implementiert und eingeübt. Der Abstraktionsgrad wurde der Gruppe angepasst: Icon, Bild, Körpersprache, szenische Mittel, Spielmaterial, einfache oder komplexe schriftliche Präsentation – viele Möglichkeiten stehen zu Gebote. Im Anschluss thematisierten wir die Familienmodelle und Lebensformen in

Deutschland. Kleinfamilie und Singlehaushalte, unabhängige Jugendliche, Frauen- und Kinderrechte, Geschlechterrollen, Scheidungsrate, gleichgeschlechtliche Partnerschaften, Alleinerziehende u. v. a. m., das alles lag überwiegend außerhalb des Horizontes der TeilnehmerInnen. Um aufzunehmen, wie solche Leitbilder konstitutiv für eine Gesellschaft sein können, um nachzuvollziehen, wie Menschen diesen oder jenen Lebensstil wählen, mussten die TeilnehmerInnen ihr festgefügtes Weltbild zur Disposition stellen. Sie werden bei einem derart vitalen Thema ihren „Horizont“ (in Anlehnung an Gadamer 1960) zur „Verschmelzung“ nur anheimstellen, wenn sie das Gefühl haben, sich bei dieser Ent-Grenzung nicht auszuliefern, sprich: nicht über ‚das richtige Leben‘ oder ‚die bessere Wahrheit‘ belehrt zu werden.

Im Vertrauen auf Augenhöhe kam an dieser Stelle regelmäßig eine Diskussion zustande. Die TeilnehmerInnen erzählten nicht nur von ihren weit verzweigten Familien, sie setzten sich auch über familiäre Organisation auseinander. Die meisten Frauen wünschten sich eher kleine Familien, in denen sie von ihren Männern unterstützt werden, ob sie nun erwerbstätig sein wollen oder nicht. Auch freie Partnerwahl war den Frauen wichtig. Diejenigen Männer, die am traditionellen Bild mit einem Mehrgenerationen-Haushalt und den Frauen am Herd hingen, bekamen Kontra. Überwiegend kochten aber auch die Männer und beteiligten sich an der Kindererziehung, waren jedoch zugleich der Auffassung, als Vater Mitspracherecht bei der Lebensführung junger erwachsener Kinder zu haben. Andererseits wurden die Probleme einer anonymisierten Gesellschaft gesehen, deren Grundpfeiler Mobilität, Selbstverwirklichung und gute Jobs sind. Von der Lehrkraft weitgehend unbeeinflusst erarbeiteten die TeilnehmerInnen Wege, sich selbst in eine solche Gesellschaft einzufügen, sowie Vorschläge, was die deutsche Gesellschaft möglicherweise von ihnen lernen könnte. Während die TeilnehmerInnen sich austauschten, vergaßen sie hohe Korrektheitsansprüche und Sprechblockaden. Bei verheirateten TeilnehmerInnen bestand die Tendenz, dass die Männer ihren Frauen das Sprechen abnahmen oder sie korrigierten. Hier leitete ich behutsam eine konkrete Reflektion der Geschlechterrollen ein. Dies war meist der Wendepunkt des weiblichen Verhaltens im Kurs – vom schüchternen Delegieren hin zur selbstbewussten Beteiligung. Sitzhaltung, Tonlage und Lautstärke veränderten sich signifikant. Und die Männer, immer wieder gelobt für ihre Unterstützung der Familie, fühlten sich nicht bloßgestellt, sondern stolz. Unterschiedliche Lebensentwürfe nicht nur erwähnen, sondern gebrauchen, d. h. im lebensnahen Diskurs zum Transfer anbieten – das ist die beste Prävention gegen Parallelgesellschaften.

2.3 Gegenseitigkeit

Der Beutelsbacher Konsens, das Ergebnis einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg mit Politikdidaktikern 1976, legt die Grundsätze für Politik im Unterricht fest. Die drei Säulen sind (Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement o. J.):

- Überwältigungsverbot: LehrerInnen dürfen TeilnehmerInnen nicht ihre Meinung aufzwingen, sondern sollen sie in die Lage versetzen, sich eine eigene Meinung zu bilden. Ziel sind nicht gleichgeschaltete, sondern vielmehr mündige TeilnehmerInnen.
- Kontroversität: Freie Meinungsbildung setzt voraus, dass kontroverse Standpunkte dargestellt und ergebnisoffen verhandelt werden. Das Fachwissen der Lehrkraft darf nicht zur Indoktrination missbraucht werden.
- TeilnehmerInnen-Orientierung: Ziel ist, dass die TeilnehmerInnen ihre eigene Position in der Gesellschaft analysieren und nach Mitteln und Wegen suchen können, die vorgefundene Lage im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen.

Wenden wir diese Grundsätze auf das HO:PE-Projekt an, so ist es geboten, Befunde wie etwa familiäre Lebensentwürfe nicht normativ, sondern deskriptiv vorzustellen. Während Lehrpersonen bei Deutsch als Fremdsprache unangefochtene ExpertInnen sind, sind sie für alle im weitesten Sinne politischen Inhalte ModeratorInnen, InformationsgeberInnen, *primus/prima inter pares*. Als ggf. deutsche/r StaatsbürgerIn ist die Lehrkraft dennoch kein bisschen kompetenter in Fragen der Bewertung von Lebenswelt. Diesen Unterschied machte ich oft durch meine Position deutlich: Als Sprachautorität stand ich mitten im Raum, bereit zum Schreiben, Erklären, Dirigieren; stand Lebenswelt zur Debatte, setzte ich mich in den Stuhlkreis und ließ die Hände vom Stift, der nichts diktieren sollte. Alle waren ExpertInnen, aufgerufen, sich aufeinander einzulassen. Für diesen Moment standen alle Vormeinungen in Frage und wir vollzogen einen Perspektivwechsel, versuchsweise hinein in den Horizont des Anderen. Wenn wir uns wieder auf unsere eigenen Provenienzen, Präferenzen besannen, so taten wir es nunmehr bewusst: Verstehen ist ein zutiefst reflexiver Vorgang und insofern ein Markstein zur Mündigkeit.

Didaktik sollte hier assistieren, nicht lenken. Nur wenn es tatsächlich um die TeilnehmerInnen, ihre Erfahrungen und ihren Sachverstand geht, können sie mit ihrem ureigenen Interesse präsent sein. Verstehen ist reziprok, demokratisch und herrschaftsfrei. Zur wechselwirksamen Verschränkung von Verstehen zitiere ich das Feedback eines Teilnehmers auf das Training: „Ich habe viel gelernt, weil du verstehst die Flüchtlinge.“

Dass auch die Lehrkraft einen Perspektivwechsel zu vollziehen hat, ist leider keine Selbstverständlichkeit. Das gilt sozusagen als Zusatzqualifikation

nach dem Motto: „Erst mal guten Deutschunterricht machen, und dann auch noch interkulturell arbeiten.“ Doch unterschiedliche Wertesysteme sind kein Sonderfall, keine Störung, sie sind inhärent. „Erst Deutsch, dann Deutschland“ funktioniert nicht. Ein paar Beispiele mögen das veranschaulichen:

- In den meisten Herkunftsländern ist die Lehrkraft eine unantastbare Person, es gilt als unschicklich, zu fragen, zu bitten, den Unterricht mitgestalten zu wollen. Die deutschen LehrerInnen hingegen fordern Beteiligung an offenen Unterrichtsmethoden. TeilnehmerInnen, die nicht die erwünschte Aktivität zeigen, mögen unkooperativ erscheinen, sie folgen aber nur konsequent ihrem Wertemuster. Wenn die Lehrkraft diesen Mechanismus nicht versteht und die TeilnehmerInnen nicht auf ihre Seite zu bringen weiß, wird der Unterricht niemals von allen mitgetragen werden.
- Die iranische Kultur mit ihren ausgeprägten Hierarchien und gesichtswahrenden Ritualen macht es manchmal schwierig, dass TeilnehmerInnen sich z. B. in Teamarbeit einander zuwenden (Gorges 2005). Wenn die Lehrkraft nicht erziehen – d. h. überwältigen – und doch unsere Vorstellung von herrschaftsfreier Kommunikation etablieren möchte, muss vom ersten Tag an damit umgegangen werden.
- In einfühlsamen Studien über Schule in Afrika hat der Bildungsethnologe Alfred Schäfer (2001; 2002) dargelegt, dass soziale Identität und individuelle Leistung dort z. T. anderen Kriterien folgen als in Westeuropa. Da einschlägige Kategorien wie etwa Eigenverantwortlichkeit in der Lehr-/Lernsituation relevant sind, ist die Bereitschaft der Lehrkraft zur Auseinandersetzung mit diesem Lebenshorizont sinnvoll, um ihn interaktiv zu öffnen.

Jede Bewertung von Verhalten beruht auf einem kulturell geprägten Bewertungsrahmen. Werte sind grundsätzlich an Kontexte gebunden. Wird das Verhalten der TeilnehmerInnen, die aus einem anderen Kultursystem stammen, an den eigenen Bewertungsstandards gemessen und weicht davon ab, findet automatisch eine Abwertung statt. An dieser Stelle ist eine Steuerung von Verhalten, wie sie für eine gelingende Lehr-/Lernsituation vonnöten sein kann, wertneutral nicht mehr möglich. Zu Recht fühlen sich die teilnehmenden Personen dann nicht verstanden. Und sie hätten höchstwahrscheinlich kein Problem mit einer Intervention gehabt, wenn die Lehrkraft das eigene Schema transparent gemacht und eine Bewertung unterlassen hätte. In der ersten Woche entschuldigten die TeilnehmerInnen sich häufig, wenn sie eine Instruktion nicht vorausseilend schon erfüllt hatten, bevor sie überhaupt im Raume stand. Unterstellten sie Abwertung statt Interaktion? Sollte das Gefühl von Abwertung zur Gewohnheit werden, stellt sich keine gute Integrationsprognose. Ich war jedenfalls froh, dass diese Phase immer schnell vorüberging.

2.4 Haltung

Dominanz nein. Autorität ja. Nicht über Sprache reden – sprechen! Sozialgefüge nicht beschwören – ein Sozialgefüge sein! Demokratie nicht betrachten – Demokratie leben! Die vornehmste Aufgabe der LehrerInnen ist es, dieses Setting anzuleiten und auf seine Einhaltung zu achten. Sie haben sozusagen die Richtlinienkompetenz, die allerdings durch die TeilnehmerInnen legitimiert sein muss. Die TeilnehmerInnen sind der Souverän; die LehrerInnen sind bevollmächtigt, und als solche in Diensten der TeilnehmerInnen: pünktlich, vorbereitet, zeitnah TeilnehmerInnen-orientiert, zugewandt, präsent, spontan, kreativ, konsequent, abgegrenzt und loyal. Die LehrerInnen strahlen Lust an der Arbeit und Energie aus, sie zu verspüren ist ohnehin unerlässlich.

Der erste Tag setzte die Zeichen. Wir standen im Kreis und spielten Ball. Dabei lernten wir unsere Vornamen. Ich gab auf die TeilnehmerInnen acht: Reihten sie sich ein oder standen sie einen Schritt abseits? Fiel der Ball, weil er zu defensiv oder zu forsch geworfen wurde? Wichtig war es mir, alle Vornamen von Anfang an zu kennen und sie in Zukunft nie mehr zu verwechseln. Ich sprach die TeilnehmerInnen mit ihren Namen an und ihre Haltung änderte sich. Namensschilder benutzte ich nicht; erstens fördern Fehler im Schriftzug von Analphabeten unsinnige Vorurteile, zweitens halte ich es mit Goethe (1833/1987, S. 439):

„Der Eigenname eines Menschen ist nicht etwa wie ein Mantel, der bloß um ihn her hängt [...], sondern [...] wie die Haut selbst, ihm über und über angewachsen, an der man nicht schaben und schinden darf, ohne ihn selbst zu verletzen.“

Die Kursregeln enthielten Restriktionen (u. a. Handy leise, pünktlich kommen), aber auch Erlaubnisse (u. a. „Stopp, ich verstehe nicht, bitte nochmal langsam“). Muttersprache war zunächst tabu, die TeilnehmerInnen sollten in den direkten Kontakt mit mir gehen, ohne auszuweichen, die Mittel dazu bekamen sie an die Hand. Zu welchem Zeitpunkt wie viel welchen TeilnehmerInnen abverlangt wird, ist grundsätzlich eine Frage des Fingerspitzengefühls. Es wurde niemand vorgeführt, gefordert schon. Bestimmte Teamarbeitsphasen waren u. a. für gegenseitige muttersprachliche Hilfestellung vorgesehen, wer dabei alleinstand, konnte auf mich zählen. Ca. ab Unterrichtseinheit 40 wurde die Erlaubnis zur Muttersprache kaum mehr angenommen, selbst in der Pause hörte man TeilnehmerInnen gleicher Herkunft sich auf Deutsch ausprobieren. Sie erlebten, dass Sprache das Sein verändert kann und dass Deutsch zu sprechen eine Option ihrer Persönlichkeit hervorholt, mit der sie sich nach und nach identifizierten.

Der erste Reflex der TeilnehmerInnen war: „Ich muss alles befolgen, sonst ...“ Sonst was? Strafe? Unmut? Soziale Ächtung? Sie erfuhren nichts dergleichen. Ich bot ihnen mein Konzept gemeinsamen Arbeitens als eine

Dynamik an, in der alle nur gewinnen können. Es war Platz für ihre Bedürfnisse und es herrschte Verbindlichkeit, auf die sich jederzeit jede und jeder verlassen konnte. Der Rest justierte sich von alleine. Die TeilnehmerInnen selbst waren auf die Erhaltung des Rahmens bedacht. Schließlich war es *ihr* Kurs. Vom ersten Tag an übernahmen die TeilnehmerInnen eine Aufgabe wie Tafel oder Tische putzen, Wasser ausschenken oder Gläser einsammeln, Papiere austeilen oder Müll entsorgen. Wer sich zuhause fühlt, akzeptiert gern Rechte und Pflichten. Verboten war es, andere TeilnehmerInnen auszulachen – z. B. wegen der Aussprache –, es an Respekt fehlen zu lassen, ethnische Gruppen gegeneinander auszuspielen, die vom Veranstalter gesetzten Erfordernisse zu ignorieren, die Lehrkraft für kursfremde Zwecke zu instrumentalisieren. Normalerweise reichte es aus, Verhalten zu spiegeln, um es zu regulieren. Ziel war die Selbstregulierung der Gruppe. Gelacht werden durfte natürlich! Wohlwollender Humor in der Lehr-/Lernsituation hat viele Funktionen (Gürtler/Oldenbürger 2005): Angst- und Spannungsabbau, Bildung von Solidarität und Vertrauen, spielerische, kreative Akzente in strapaziösen Phasen. Lachen ist aber oft auch Indikator für Frustration und schwierige Gefühle und kann der Lehrkraft somit helfen, die Gangart anzupassen.

„Scheiße“ & Co: Draußen schwirren allerlei Wörter umher. Für sie kann die Lehrkraft das „Sprachhaus“ zeichnen, ein vier-, fünfstöckiges Gebäude mit Keller. Hier ziehen die Wörter ein, je nach Referenzebene ihrer Verwendung – ebenerdig z. B. „kriegen“, in der ersten Etage „bekommen“, in der zweiten „erhalten“, noch darüber „empfangen“. Es gibt nicht „richtig“ oder „falsch“, sondern „passend“ oder „unpassend“. In den Keller ziehen Schimpfwörter und Pejorative (für einige jugendsprachliche Ausdrücke gibt es ein Party-Souterrain). Die Botschaft ist: Ihr dürft sprechen, wie ihr wollt, ihr seid erwachsen; ihr solltet nur wissen, was ihr tut und welche Reaktionen das in der Wahrnehmung deutscher Natives hervorruft.

Die TeilnehmerInnen an Kursen wie unseren Vertiefungstrainings sind erwachsen, sie sind frei. Der Kurs war ihr Lernfeld für Freiheit auf Deutsch. Überwältigung gab es nicht, Überzeugung wohl. Die Lehrkraft durfte eigene Überzeugungen zeigen, auch subjektiv sein, sobald das Vertrauen gewachsen war, dass sämtliche Beteiligte Subjekt sind und niemand Objekt. Ohne Überzeugung gäbe es kein Feuer; und die TeilnehmerInnen damit anzufeuern, anzustecken mit Wissensdurst und Lebenslust, darum ging es.

Ein Journalist aus Somalia, der sich mit Deutschbüchern beschäftigt hatte, bevor er zum Vertiefungstraining kam, verabschiedete sich so: „Ich habe vorher viel für Deutsch gemacht und auch was gelernt. Aber zu Seele, Land und Menschen habe ich keinen Kontakt gefunden. Du hast uns den Schlüssel in die Hand gegeben. Jetzt können wir unseren Weg gehen.“ Dieses Kompliment gebe ich aus tiefstem Herzen an alle meine SchülerInnen weiter.

3 Am Beispiel: Wie es funktionieren kann

Als Ergänzung nun die didaktische Aufbereitung einer Lerneinheit, die sich über drei Trainingstage erstreckte und eine Schlüsselstellung einnahm.

3.1 Tag 9 – Das Konzept der Modalverben

Schritt 1

Anhand von Karten mit Kennzeichnungen und Piktogrammen aus dem öffentlichen Raum – ‚Fahrrad‘, ‚Fußgänger‘, ‚Ampel‘, ‚Bushaltestelle‘, ‚Rolltreppe‘, ‚Aufzug‘, ‚Zigarette‘, ‚Handy‘, ‚Apotheke‘ usw. – lernten wir auf die Frage „Was ist das?“ die Nomen.

Schritt 2

Mit zwei Karten – ‚Peter ist fit‘, ‚Andi hat ein Gipsbein‘ – entwickelten wir: „P. kann laufen, A. kann nicht laufen.“ Mit Karten von einer roten bzw. grünen Ampel entwickelten wir: „P. kann laufen, aber er darf nicht laufen. Er muss warten.“ Anhand vieler Karten mit Geboten, Verboten und Angeboten – Schilder für ‚Fahrrad‘, ‚Fußgänger‘, ‚Auto‘ jeweils in Blau und Rot bzw. durchgestrichen, ‚Rauch- und Handyverbot‘, ‚U-Bahnstation‘ usw. – entwickelten wir die Verben ‚fahren‘, ‚laufen‘, ‚telefonieren‘, ‚rauchen‘, ‚warten‘, ‚stehen‘ usw. in Verbindungen mit den Modalverben ‚können‘, ‚(nicht) dürfen‘, ‚wollen‘, ‚möchten‘, ‚(nicht) müssen‘ im Singularstamm. Außerdem entwickelten wir die Adjektive ‚erlaubt‘ und ‚verboten‘.

Schritt 3

Durch Fragen zur Situation und zum Teilnehmenden-Alltag wurde gesichert, dass alle verstanden haben a) den Unterschied von nominaler und verbaler Konstruktion (‚Zigarette‘ vs. ‚rauchen‘) sowie b) die vier modalen Konzepte und ihre Negation. Wir spielten beides durch und entwickelten dabei das Personalpronomen ‚man‘ und die Pluralstämme der Modalverben. Bis zu diesem Punkt geschah alles mündlich, mit Fokus auf semantischer Idee und Phonetik; die grammatischen Termini und Metasprache wurden nur für Fortgeschrittene verwendet.

Schritt 4

Teamarbeit zur Ergebnissicherung. Parallel arbeiteten Kleingruppen in verschiedenen Schwierigkeitsstufen. a) Zuordnung von Icon zu mündlichem Ausdruck: Inhalt auf Karte mündlich wiedergeben, b) Zuordnung von Icon zu

Schriftbild: Karten und vorgefertigte einfache Sätze korrelieren, c) Zuordnung von Icon zu Schriftbild: Karten und vorgefertigte komplexere Sätze korrelieren, d) Zuordnung Schriftbild zu Schriftbild: Satzanfänge und Satzenden sinnvoll verknüpfen. Die TeilnehmerInnen bereiteten sich in Teams selbstständig vor und nutzten dabei je nach Bedarf die Möglichkeiten des Raumes (Tafeln, Magnete, Stifte, Tische). Die Lehrkraft intervenierte nur, wenn ein Prozess stark ins Stocken geriet. Anschließend präsentierten die Teams ihre Ergebnisse. Erfahrungsgemäß gaben sich die Teams gegenseitig Feedback – „Gut gemacht!“; „Du kannst das besser so sagen ...“; „Bitte nochmal erklären.“ Zum Abschluss der Aktivität hatte die Lehrkraft die Gelegenheit, beobachtete Probleme noch einmal gezielt zu thematisieren.

Schritt 5

Verschriftlichung: Die Lehrkraft teilte Papiere aus, die die Schritte 1 bis 4 dokumentierten. Mit diesem Verfahren wuchs das ‚Deutschbuch‘ der TeilnehmerInnen sukzessive an. Die Informationsblätter waren gestuft nach Lernbedarf und Fassungsvermögen, von der bilddominierten Übersicht mit einfachsten Beispielen bis zur Konjugationstabelle der Modalverben. Das gleiche galt für die Hausaufgaben. Die TeilnehmerInnen liebten Hausaufgaben! Diese unterstrichen die Zielstrebigkeit des Vertiefungstrainings und schufen Erfolgserlebnisse, sofern sie als eine zu bewältigende Herausforderung konzipiert waren.

3.2 Tag 10 – Regeln, Rechte, Pflichten

Schritt 1

Es fand wie immer eine gemeinsame Hausaufgabenkontrolle statt, für die es viele Spielarten der Durchführung gab. Für eine Alphagruppe bot sich das Vorlesen an, um das Synthetisieren der Buchstaben zu üben. Für Fortgeschrittene war folgender Übungsaufbau interessant: Sätze, zerschnitten in Satzglieder, in großer Zahl – ‚ich‘, ‚er‘, ‚wir‘, ‚Sie‘, ‚muss‘, ‚kann‘, ‚dürfen‘, ‚wollen‘, ‚Hausaufgaben‘, ‚das Handy‘, ‚nachhause‘, ‚schnell‘, ‚machen‘, ‚benutzen‘, ‚gehen‘, ‚laufen‘, ‚nicht‘ usw., dazu Punkte und Fragezeichen. Die Kärtchen wurden unsortiert verteilt, am besten auf dem Boden. Der Boden ist eine hervorragende Arbeitsfläche, mittig, strapazierfähig, er signalisiert demokratische Agora, nivellierte Hierarchien, geerdetes Schaffen. Beim gemeinschaftlichen Puzzeln sinnvoller Sätze wurden die semantischen, syntaktischen, grammatikalischen Möglichkeiten und Erfordernisse von Modalverb-Konstruktionen deutlich.

Schritt 2

Die TeilnehmerInnen generierten selbst Sätze mit Modalverben, Fragestellung etwa: „Was gilt im Kurs?“, „Was gilt im Supermarkt?“, „Was gilt in deiner Familie?“, „Was gilt bei Verträgen?“ usw.

Bis hierhin war erreicht, dass alle TeilnehmerInnen die Singular- und Pluralstämme der Modalverben erkennen und somit die wesentliche Intention eines modalen Sprechaktes erfassen konnten. Die TeilnehmerInnen konnten aktiv ein eigenes modales Konzept, wenn auch nicht unbedingt grammatisch korrekt, verständlich zum Ausdruck bringen.

Schritt 3

Paararbeit ‚Regeln in Deutschland‘: Die TeilnehmerInnen sollten vorgegebene Sätze mit ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ beurteilen, die sich auf Deutschland beziehen, z. B. „Frauen dürfen alleine wohnen“, „Eltern dürfen Kinder schlagen“, „Frauen müssen heiraten“, „Man muss pünktlich sein“. Sie lasen, verstanden und berieten die Aussagen eigenständig, wobei sie sich auf den Inhalt konzentrierten; die Modalkonstruktion war bereits Repertoire. Einige Aussagen waren leicht zu beurteilen, andere wurden kontrovers eingeschätzt.

Schritt 4

Nach der Paararbeitsphase folgte eine ausführliche Diskussion. An der Aussage „Kinder müssen in die Schule gehen“ etwa knüpften Informationen über das Bildungssystem an. Dass die TeilnehmerInnen durch ihr Votum bereits Hypothesen gebildet hatten, machte sie zu AkteurInnen dieses Lernschrittes. Die Aussage „Alle Menschen müssen arbeiten“ eröffnete ein weites Feld. Die TeilnehmerInnen, die den hohen Stellenwert der Erwerbsarbeit einerseits, die hohe Zahl von Hilfsbedürftigen andererseits sehr wohl bemerkt hatten, waren ratlos. Das war ein guter Ansatzpunkt, die Grundzüge des Sozialstaates zu erläutern. Das System von Sozialabgaben, Steuern, Renten und Sozialleistungen faszinierte die TeilnehmerInnen besonders mit Bezug auf die Zustände im Herkunftsland, von dem sie lebhaft berichteten. Wie ich in Kapitel 2.3. ausführlich begründet habe, sollte die Lehrkraft hierbei nicht nur das ‚Lehrer-Ohr‘ für korrektes Deutsch haben; wenn sich die TeilnehmerInnen bezüglich ihrer Erfahrungen öffnen, für die sie ExpertInnen sind, wäre es ein Vertrauensbruch, nicht als Mensch dem Menschen zuzuhören, mit echtem Interesse. Wie wichtig es ist, ‚echt‘ zu bleiben und wie schnell Vertrauen missbraucht werden kann, wurde mir schmerzlich im Abschluss-Feedback eines Teilnehmers bewusst. Dieser titulierte den Kurs als sehr wertvolle Erfahrung, machte allerdings die Einschränkung, dass unter den TeilnehmerInnen ein Spitzel aus seinem Herkunftsland gewesen sei. Ob das stimmt oder nicht, war nicht zu ergründen, doch allein der Verdacht war verstörend.

3.3 *Im Schulmuseum – Geschichte Deutschlands*

Zwischen Tag zehn und Tag elf machte ich mit beiden Gruppen gemeinsam einen Ausflug ins Hamburger Schulmuseum. Das Haus zeigt Kindheit und Schule von der Reichsgründung 1871 bis zur Gründung der BRD 1949 und fächert dabei die Chronik Deutschlands auf. Ich führte die TeilnehmerInnen durch die Räume zu Kaiserreich und Imperialismus sowie zu Nationalsozialismus und Zerstörung. Am Beispiel Deutschland entwickelten wir die Staatsformen Monarchie, Diktatur und Demokratie. Wir sprachen über Armut und Vertreibung, über Größenwahn und Rassismus, über die deutsche Teilung sowie über das Grundgesetz und den Parlamentarismus. Zur Veranschaulichung veranstalteten wir ein Rollenspiel „Schule im Kaiserreich“ im historischen Klassenraum, die moderne Fremdsprachenlehrerin – *prima inter pares* – verwandelte sich in das unnahbare Fräulein. Die TeilnehmerInnen waren zutiefst beeindruckt: Zum Anfassen viel hat unsere Geschichte mit ihrer jüngsten Vergangenheit zu tun. Das Zyklische von Geschichte wurde bewusst. Offen sprachen wir über Entstehungsbedingungen von Faschismus und über Rassismus heute. Viele TeilnehmerInnen hatten schon von Hitler gehört, meistens Positives. Ich achtete bei der Darstellung der Nazi-Ideologie auf Sachlichkeit, denn nur die aus freien Stücken gebildete Meinung hat Bestand. Alle TeilnehmerInnen – auch ein aus Palästina Geflüchteter mit antisemitischen Ressentiments – sind von diesem Moment an überzeugte Demokraten gewesen. Wir entwickelten, wie unbequem und schwer Freiheit oft ist – entscheiden zu dürfen und zu müssen, Verantwortung tragen zu dürfen und zu müssen, zu argumentieren und um Kompromisse zu ringen. „Frei sein heißt zum Freisein verurteilt sein“ (Sartre 1940). Im Abschluss-Feedback einer Teilnehmerin fand sich der Satz: „Ich will sagen, wenn die nächste Klasse kommt, bringt ihr sie bitte im Schulmuseum.“ Das ist natürlich nicht bundesweit möglich. Ich bin aber sicher, dass sich Äquivalente finden lassen. Lassen wir die Chance auf politische Bildung und auf Solidarisierung nicht verstreichen!

Die in Kapitel 3 geschilderte Lerneinheit mündete an Tag elf in die humanistische Prämisse: Kein Mensch ist nur ‚schwach‘ oder nur ‚stark‘, dergleichen sind ausgrenzende Zuschreibungen. Die TeilnehmerInnen, die sich zuvor überwiegend hilf- und nutzlos gefühlt hatten, gewannen durch die Aufhebung dieses Rasters Kraft und Würde. Wir sprachen über Berufe und Fähigkeiten, gegenseitiges Helfen, Toleranz sowie ehrenamtliches Engagement.

4 Schlusswort

Das Schlusswort übergebe ich einem Teilnehmer des HO:PE-Projekts: „Alle Menschen sollen zu HO:PE kommen und lernen, dann die Welt ist besser und kein Krieg.“

5 Quellenverzeichnis

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs, Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015. [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile) (22.05.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (o. J.): Merkblatt zum Integrationskurs. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kursteilnehmer/Merkblaetter/630-036_merkblatt-auslaenderbehoerde.pdf?__blob=publicationFile (22.05.2018).
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (o. J.): Handreichung Beutelsbacher Konsens. Der Beutelsbacher Konsens. http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/themen_materialien/pg3_material/15-6-22-handout-beutelsbacher-konsens.pdf (22.05.2018).
- Derrida, Jacques (2001): Limited Inc. Wien: Passagen Verlag.
- Gadamer, Hans-Georg (1960): Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1833/1987): Dichtung und Wahrheit. 2. Teil, 10. Buch. In: Richter, Karl u. a. (Hrsg.): Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens. Band XVI. München/Wien: Hanser.
- Gorges, Michael (2005): Kulturstandards im Iran. https://www.ihk-krefeld.de/de/media/pdf/international/interkulturelle_kompetenz/interkulturelle_kompetenz/iran_kulturs_tandards.pdf (22.05.2018).
- Gürtler, Leo/Oldenbürger, Hartmut-A. (2005): Humor aus Schüler/innensicht. FST Treffen 2005 in Ludwigsburg. <http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1c-ppsy-t-01/projekt-subsites/subjektive-theorien/texte/Guertler-Oldenbuerg-Humor.pdf> (22.05.2018).
- Helbig, Gerhard (1981): Geschichte der neueren Sprachwissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helbig, Gerhard/Krumm, Hans-Jürgen (2001): Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter.
- Humboldt, Wilhelm von (1907): Gesammelte Schriften. Siebenter Band. Erste Hälfte. Herausgegeben von Albert Leitzmann. Berlin: B. Behr's Verlag.

- Krapp, Andreas (1992): Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. <https://www.researchgate.net/publication/262574195> (22.05.2018).
- Marton, Säljö (1970): On qualitative differences in learning: Outcome and process, *Journal of Educational Psychology*. Outcome as a function of the learner's conception of the task. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för Pedagogik.
- Quine, Willard Van Orman (1951): *Mathematical Logic*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Sartre, Jean-Paul (1940): *Der Existenzialismus ist ein Humanismus: Und andere philosophische Essays 1943 – 1948*. Reinbek: Rowohlt.
- Schäfer, Alfred (2001): Bildung und Schule in Tansania. Eine Fallstudie. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)*, 1/2003, S. 49-66.
- Schäfer, Alfred (2002): Kindheit und Jugend in Afrika. In; Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 417-438.
- Travelplus Group GmbH (o. J.): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Aufgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (22.05.2018).
- Wittgenstein, Ludwig (2001): *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt: Suhrkamp.

7 Erstorientierung für minderjährige Geflüchtete

*Sara Abiri*¹

Abstract	169
1 Rahmen	172
2 Bedarfserhebung umF im Rahmen von HO:PE	172
2.1 Rahmenbedingungen zu umF in Hamburg	173
2.2 Feldforschung und Auswertung	175
3 Ergebnisse	178
3.1 Themenbereich Asylverfahren	179
3.2 Schule und Spracherwerb	180
3.3 Berufliche Orientierung	181
3.4 Freizeitgestaltung	182
3.5 Wohnumfeld	183
3.6 (Haupt-)Bezugspersonen	183
3.7 Bedarfe von umF in Hamburg	184
4 Erstorientierung für unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge – Implikationen der Erhebung für Überlegungen zu einem möglichen Angebot	185
5 Schlusswort	187
6 Quellenverzeichnis	188

Abstract

Initial orientation is a central basis for refugees, especially for underage, unaccompanied refugees (umF) to get orientation and a good start into a new life after arriving in Germany. In the project HO:PE a qualitative requirement survey of umF in Hamburg was carried out.

The goal of the needs assessment in the context of the HO: PE project was to generate the necessary knowledge on how to design initial orientation measures for unaccompanied underage refugees and to clarify what the young people themselves perceive as either restrictive or empowering elements, as a basis for the development of future offers.

1 Dieser Beitrag ist unter Mitwirkung der HO:PE-Projektmitarbeiterinnen Wiebke Kappus, Stefanie Bauerschaper und Stefanie Ebbeler entstanden.

The results of the umF inquiry focus on interviews with umF themselves, this means with young people living in Hamburg who entered Germany as underage, unaccompanied refugees. In addition there have been interviews with experts in the field of umF. The conversations were based on previously defined topics such as ‘asylum procedures’, ‘school and language acquisition’, ‘occupational orientation’, ‘leisure activities’, ‘living environment’ and ‘(main-)caregivers’. These complexes had their origin in a preliminary survey and their evaluation.

The following requirements and framework conditions result from the presented needs assessment, which made sense for the implementation of an offer for umF in Hamburg:

- Tutoring, in particular with regard to language acquisition. In addition, some respondents would like more contact with German adolescents.
- Information on the topics discussed above.
- Close links of the offer to appropriate consulting services.
- Carefully selected teaching staff – building trust, responsiveness.
- Content flexibility: focus on language acquisition, but openness to ‘acute’ topics of umF.
- Flexible framework: Adapted to the reality of life of the umF, possibility of absenteeism. If possible, accompany the adolescents also outside the regular course. This includes, for example, the support in the preparation of application documents or the accompaniment to a leisure offer.

It remains to be noted that the special situation of young people means that there is a fundamental need for reliable contact persons and support for daily life. There seems to be no lack of formal counseling and support services, but rather of caregivers leading them and accompanying the adolescents in the process.

Erstorientierung ist für geflüchtete Menschen, insbesondere für unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge (umF) nach der Ankunft in Deutschland, eine zentrale Grundlage, um sich zurecht zu finden. Für die Zielgruppe der umF war, im Rahmen des Projektes *Hamburger Orientierungsprogramm: Perspektiven im Einwanderungsland (HO:PE)*, des Flüchtlingszentrums Hamburg, im Bereich der Maßnahmen für Geflüchtete, ein Angebot für Jugendliche im ursprünglichen Projektkonzept vorgesehen. Nach der erstmaligen Durchführung zeigte sich jedoch, dass ein Angebot zum gegebenen Zeitpunkt nicht der richtige Weg zu sein schien. Diese Erkenntnis führte schließlich zu einer qualitativen Bedarfserhebung von umF in Hamburg.

Das Ziel der Bedarfserhebung im Rahmen des HO:PE Projekts bestand darin, das nötige Wissen dafür zu generieren, wie eine Maßnahme für unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge konzipiert sein muss und zu klären, was insbesondere die Jugendlichen selbst als entweder einschränkende oder sie stärkende Elemente wahrnehmen, um dieses Wissen, als Grundlage für die Entwicklung zukünftiger Angebote, nutzbar machen zu können.

Der Fokus der Ergebnisse der Bedarfserhebung von umF in Hamburg lag auf den Ergebnissen aus Gesprächen, deren Zielgruppe junge Menschen waren, die in Hamburg leben und als minderjährige, unbegleitete Geflüchtete nach Deutschland eingereist sind, wobei diese durch Einschätzungen, Wahrnehmungen und Haltungen der ExpertInnen ergänzt werden. Die Gespräche orientierten sich an den zuvor definierten Themenkomplexen ‚Asylverfahren‘, ‚Schule und Spracherwerb‘, ‚berufliche Orientierung‘, ‚Freizeitgestaltung‘, ‚Wohnumfeld‘ und ‚(Haupt-)Bezugspersonen‘. Diese Komplexe haben ihren Ursprung in einer Vorerhebung und deren Auswertung.

Aus der vorgestellten Bedarfserhebung resultieren folgende Faktoren und Rahmenbedingungen, welche für die Durchführung eines Angebots für umF in Hamburg sinnvoll erschienen:

- Nachhilfe, insbesondere bezüglich des Spracherwerbs. Darüber hinaus wünschen sich manche der Befragten mehr Kontakt zu deutschen Jugendlichen.
- Informationsangebot zu den oben angesprochenen Themenkomplexen.
- Enge Anbindung des Angebots an entsprechende Beratungsangebote.
- Sorgfältig ausgewähltes Lehrpersonal – Vertrauensaufbau, Ansprechbarkeit.
- Inhaltliche Flexibilität: Fokussierung auf Spracherwerb, aber Offenheit für ‚akute‘ Themen der umF.
- Flexible Rahmenbedingungen: Angepasst an die Lebensrealität der umF, mit einer Möglichkeit zu Fehlzeiten. Wenn möglich, Begleitung der Jugendlichen auch außerhalb des regulären Kurses. Darunter ist bspw. die Unterstützung bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen oder auch die Begleitung zu einem Freizeitangebot zu verstehen.

Es bleibt festzuhalten, dass durch die besondere Situation der Jugendlichen ein grundlegender Bedarf an verlässlichen Ansprechpersonen und einer Unterstützung bei Belangen des täglichen Lebens besteht. Hierbei scheint es nicht an formalen Beratungs- und Unterstützungsangeboten, sondern vielmehr an Bezugspersonen zu mangeln, welche zu diesen hinführen und die Jugendlichen in ihrem Prozess des Ankommens in Deutschland begleiten.

1 Rahmen

Wie bereits in den vorangegangenen Beiträgen dargelegt wurde, bildet eine erste Orientierung, nach der Ankunft in Deutschland, für geflüchtete Menschen eine zentrale Grundlage, um sich zurecht zu finden. Dies gilt insbesondere auch für unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge (umF). Für die Zielgruppe der umF war, im Rahmen des Projektes Hamburger Orientierungsprogramm: Perspektiven im Einwanderungsland (HO:PE) des Flüchtlingszentrums Hamburg im Bereich der Maßnahmen für Geflüchtete, ein Angebot für Jugendliche im ursprünglichen Projektkonzept vorgesehen. Dabei handelte es sich um Life-Skills-Workshops, die für umF konzipiert worden waren. Nach der erstmaligen Durchführung zeigte sich jedoch, dass dieses Angebot zum gegebenen Zeitpunkt nicht der richtige Weg zu sein schien: Im Herbst 2016 bestand aufgrund des außergewöhnlichen zivilgesellschaftlichen Engagements eine große Breite an Angeboten für umF, was – wie im Projekt vermutet wurde – zu wenig Resonanz bezüglich des Angebots im Rahmen des Projekts HO:PE führte. Diese Erfahrung wurde auch von Netzwerkpartnern des Flüchtlingszentrums Hamburg bestätigt. Darüber hinaus entstand der Eindruck, dass die Inhalte der bestehenden Angebote nicht immer den Bedarfen der umF entsprachen. Dies bildete den Ausgangspunkt für eine Anpassung des umF-Maßnahmenbereichs zu einer qualitativen Bedarfserhebung, in Bezug auf die Lebenswelt der umF in Hamburg. Im Folgenden wird die durchgeführte Bedarfserhebung vorgestellt, um daraufhin die Ergebnisse und deren Implikationen für die Praxis zu untersuchen.

2 Bedarfserhebung umF im Rahmen von HO:PE

Das Kernziel der Bedarfserhebung im Rahmen des HO:PE-Projekts bestand darin, das nötige Wissen dafür zu generieren, wie eine Maßnahme für unbegleitete Minderjährige konzipiert sein muss, damit sie zu einer Erstorientierung dieser Personengruppe beiträgt. Die Bedarfserhebung sollte Erkenntnisse darüber generieren, von welchen Strukturen die Jugendlichen in Hamburg umgeben sind und wie diese auf die Jugendlichen einwirken. Ziel war die Klärung dessen, was insbesondere die Jugendlichen selbst als entweder einschränkende oder sie stärkende Elemente wahrnehmen, um dieses Wissen, als Grundlage für die Entwicklung zukünftiger Angebote, nutzbar machen zu können.

Bevor die Ergebnisse der Erhebung dargelegt und diskutiert werden, wird zunächst vorgestellt, innerhalb welcher Rahmenbedingungen sich umF in

Hamburg bewegen, um darauf folgend kurz darzustellen, wie bei der Erhebung vorgegangen wurde.

2.1 Rahmenbedingungen zu umF in Hamburg

In dieser Arbeit geht es vornehmlich um die Vorstellung der Ergebnisse einer Befragung von umF in Hamburg. Um hierfür einen Rahmen zu spannen, ist es zuvor sinnvoll, Klarheit über die Rahmenbedingungen zu haben, innerhalb derer sich umF in Hamburg bewegen. Dies bildet die Grundlage zum Verständnis der Ergebnisse.

Im November 2015 wurden 1.557 unbegleitete Kinder und Jugendliche im Rahmen der Hamburger Erstaufnahme und Erstversorgung betreut, im November 2016 waren es noch rund 580 Personen (Müller 2017, S. 16). Bundesweit reisten Ende Juli 2017 rund 1.000 unbegleitete Jugendliche und Kinder pro Monat ein (Müller 2017, S. 26). Zur gleichen Zeit befanden sich in Hamburg 76 umF in Inobhutnahme, davon 45 in der Erstaufnahme oder Erstversorgung. Insgesamt waren 284 Personen in Betreuung (Müller 2017, S. 26). Im Jahr 2017 war der größte Anteil der Neueingereisten umF zwischen 16 und 17 Jahren alt (Müller 2017, S. 16).

Nach der Einreise erfolgt eine vorläufige Inobhutnahme der Kinder und Jugendlichen nach § 42a Sozialgesetzbuch – Achtes Buch (SGB VIII)² (Müller 2017, S. 2). Wird daraufhin festgestellt, dass Hamburg nach § 42b SGB VIII für die längerfristige Aufnahme zuständig ist, erfolgt die Unterbringung und Übernahme der Verantwortlichkeit in Hamburg durch den „Fachdienst Flüchtlinge“, welcher alle jugendamtlichen Aufgaben während der Inobhutnahme übernimmt (Müller 2017, S. 2).

Die Inobhutnahme der umF wird durch das Jugendamt vollzogen und findet in Hamburg in der Hammer Straße statt, woraufhin die Jugendlichen in Erstversorgungseinrichtungen verteilt werden. Hier besteht im Regelfall ein Betreuungsschlüssel zwischen 1:3 und 1:2,5. Die Jugendlichen halten sich regulär bis zu drei Monate in diesen Einrichtungen auf. Aufgrund der hohen Anzahl in den vergangenen Jahren betrug die Verweildauer der Jugendlichen in den Erstaufnahmeeinrichtungen, entgegen der Vorgabe von maximal drei Monaten, bis zu ein Jahr (Müller 2017, S. 16). Dies führte zu einer konzeptionellen Neuausrichtung der Erstversorgungseinrichtungen zum 1. Oktober 2016, welche in sogenannte „Betreute Einrichtungen für Flüchtlinge“ umgewandelt wurden und somit den Vorgaben einer Betreuung nach § 34 SGB VIII für Minderjährige (§ 7 Abs. 1, Satz 2 SGB VIII: 14-18 Jahre)

2 Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder und Jugendhilfe, Stand: Neugefasst durch Bek. v. 11.9.2012 I 2022; zuletzt geändert durch Art. 10 Abs. 10 G v. 30.10.2017 I 3618.

und nach § 41 SGB VIII für junge Volljährige (§ 7 Abs. 1, Satz 3 SGB VIII: bis 27 Jahre) entsprachen. Dies beinhaltete insbesondere eine Reduktion der Belegung und die Aufstockung des betreuenden Personals zur Erhöhung des Betreuungsschlüssels (Müller 2017, S. 16). Mit Stand vom 15. März 2018 gab es in Hamburg elf betreute Einrichtungen für Flüchtlinge mit einer Gesamtkapazität von 288 Plätzen, weitere Plätze sind in Jugendhilfeeinrichtungen, wie Wohngruppen und Jugendwohnungen, vorhanden (Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration o. J.). Die Jugendlichen lebten demnach zum Zeitpunkt der Bedarfserhebung in vielen Fällen in jenen Einrichtungen, welche sie kurz nach ihrer Einreise bezogen hatten. Diese wurden zwischenzeitlich jedoch mit mehr Personal und einer niedrigeren Belegung versehen. Laut dem Landesbetrieb Erziehung und Beratung Hamburg (LEB) betrug die durchschnittliche Verweildauer in einer Einrichtung des LEB bis zum Übergang in eine Anschlusshilfe im Jahr 2016 rund 12 Monate. Mittlerweile ist sie jedoch rückläufig (Müller 2017, S. 24).

Parallel erfolgt die Bestellung eines Vormundes nach § 55 SGB VIII, welcher das Sorgerecht über die minderjährige Person ausübt. Neben der Vormundschaft werden die Jugendlichen im alltäglichen Leben durch betreuende Personen in den jeweiligen Wohnunterkünften begleitet.

Nach § 37 des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG) sind junge Geflüchtete in Hamburg schulpflichtig. Die Schulpflicht beläuft sich auf elf Schulbesuchsjahre und endet spätestens mit dem 18. Lebensjahr. Junge Geflüchtete ab 16 Jahren werden, unabhängig von ihrem Aufenthaltstitel, im Rahmen des zweijährigen Programms „Ausbildungsvorbereitung für Migranten“ (AvM-Dual) beschult. Dessen Inhalte sind insbesondere der Spracherwerb Deutsch, Mathematik, Englisch und eine umfangreiche berufliche Orientierung (Müller 2017, S. 18). Die Ziele der AvM-Dual sind der erste oder ein Mittlerer Schulabschluss. Im Schulalltag, bei der Durchführung von drei verpflichtenden Berufspraktika und im Kontakt mit Betrieben werden die Jugendlichen ergänzend durch sogenannte „betriebliche Integrations-Begleiterinnen und Begleiter“ unterstützt. Diese sind bei freien Trägern angestellt und jeweils ergänzend zu den Lehrkräften für eine Klasse zuständig.

SchülerInnen unter 16 Jahren mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen werden durch das Schulinformationszentrum Alphabetisierungs- oder Internationalen Vorbereitungsklassen zugewiesen (Müller 2017, S. 19). Ziel dieser Klassen ist die mittelfristige Überführung der Jugendlichen in Regelklassen.

Das Asylverfahren der umF beginnt mit der Asylantragstellung. Diese erfolgt zu keinem festgelegten Zeitpunkt, häufig jedoch kurze Zeit nach der Bestellung eines Vormundes. Im Verlauf des Asylverfahrens findet eine Anhörung zu den Fluchtgründen der AntragstellerInnen statt, welche die Grundlage für eine Entscheidung über den Asylantrag darstellt. Insgesamt dauerte ein Asylverfahren für umF im Kalenderjahr 2016 8,3 Monate (Bundesregierung

der Bundesrepublik Deutschland 2017a, S. 8). Die Dauer kann jedoch im Einzelfall stark variieren. Die Phase des ‚Ankommens‘ in Deutschland (und Hamburg) stellt für die Jugendlichen eine große Belastungssituation dar, die gekennzeichnet ist durch die Flucht ohne Begleitung und von einem doppelten Transformationsprozess: vom Kind zum Erwachsenen und von der Herkunftsgesellschaft zum Aufnahmeland. Es kommt häufig zu fluchtbedingten Krankheiten sowie traumatischen und diskriminierenden Erfahrungen. Zudem ist die Situation geprägt durch eine Unwissenheit über die deutsche Gesellschaft und die eigenen Rechte, eine Unsicherheit hinsichtlich der Bleibeperspektive und den Zukunftschancen. Des Weiteren ist die Lebenswelt der umF geprägt von einem Heranwachsen im Wartezustand und dem Wunsch nach einem ‚normalen‘ Lebensalltag.

2.2 *Feldforschung und Auswertung*

Die Zielgruppe der hier vorgestellten Bedarfserhebung waren junge Menschen die in Hamburg lebten und als minderjährige, unbegleitete Geflüchtete nach Deutschland eingereist waren. Voraussetzung für die Befragung einer Person war nicht, dass diese zum Zeitpunkt der Befragung minderjährig war, sondern, dass sie minderjährig und unbegleitet aus einem Drittstaat nach Deutschland eingereist war und in Hamburg das für diese Personengruppe vorgesehene Hilfesystem durchlaufen hatte oder zum Zeitpunkt der Befragung noch durchlief. Menschen, die mehr als vier Jahre vor dem Befragungszeitpunkt eingereist sind, wurden nicht berücksichtigt, da das Hilfesystem stetigen Veränderungen unterliegt und die vorliegende Bedarfserhebung eine gewisse Aktualität aufweisen sollte.

Darüber hinaus bestand das Ziel, dass die Stichprobe der befragten Personen annäherungsweise der Grundgesamtheit der umF entsprechen sollte, insofern der Feldzugang dies ermöglichte, weswegen hier eine Betrachtung der Gegebenheiten einer umfassenderen Zielgruppendefinition voranzustellen war. Im Jahr 2017 haben insgesamt 986 umF unter 16 Jahren und 4.533 umF von 16 bis 18 Jahren in Deutschland einen Asylantrag gestellt (Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland 2017b, S. 13). Personen zwischen 16 und 18 Jahren bildeten demnach die größte Gruppe. Insgesamt betrugen die Asylanträge der unter 16 jährigen ca. einen Prozent der gestellten Asylanträge, die der 16 bis 18 jährigen vier bis 4,5 Prozent (Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland 2017b, S. 13). Hauptherkunftsland war sowohl im ersten als auch im zweiten Quartal 2017 Afghanistan, gefolgt von Eritrea, Somalia und Syrien (Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland 2017b, S. 14 f.). Weitere Daten, bspw. zu Verteilungen bezüglich des Geschlechts, konnten für das Bundesgebiet nicht gefunden werden, jedoch für umF in Hamburg. So zeigte sich, dass mit Stand 31.12.2016 der überwiegende

Teil der umF in Hamburg männlich war, während nur neun Prozent weiblich waren und es sich auch in Hamburg vorwiegend um Jugendliche oder junge Erwachsene handelte, deren durchschnittliches Alter im Jahr 2016 ca. 16,3 Jahre betrug (Müller 2017, S. 23). Aufgrund dieser Informationen lag der Fokus bei der Auswahl der Stichprobe auf folgenden Kriterien für die umF-Bedarfserhebung:

- Als unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge eingereiste Personen.
- Die Einreise liegt nicht länger als vier Jahre zurück.
- Fokussierung auf Personen im Alter von 16-18 Jahren.
- Fokussierung auf Personen aus Afghanistan, Eritrea, Somalia und Syrien.
- Fokussierung auf männliche Personen.

Neben der Befragung von Personen die diesen Kriterien entsprachen, sollten darüber hinaus ExpertInnen aus dem Bereich umF in Hamburg befragt werden. Als solche wurden Menschen verstanden, die beruflich in engem Kontakt zu umF standen oder gestanden haben. Vorstellbar waren BetreuerInnen in Unterkünften, LehrerInnen oder Vormünder.

Die Befragung von ExpertInnen erfüllte mehrere Funktionen: In erster Linie sollte es im Sinne dieser Forschung um die Bedarfe der Jugendlichen gehen. Dabei lag das zentrale Interesse auf den Bedarfen die an die ExpertInnen herangetragen werden und deren Einschätzung, welche Themenkomplexe den Großteil der umF betreffen. Darüber hinaus sollten die ExpertInnen als Zugang zum Feld fungieren. Besteht ein persönlicher Kontakt zu direkten Bezugspersonen, so ist davon auszugehen, dass die umF eine höhere Bereitschaft aufweisen, sich für ein Gespräch zur Verfügung zu stellen. Es wurden mit zehn Jugendlichen und neun ExpertInnen Gespräche geführt. Die Gespräche wurden mit einer Ausnahme³ aufgezeichnet, im Folgenden transkribiert und in Anlehnung an die „Qualitative Inhaltsanalyse“ nach Mayring (2015) ausgewertet.

3 Die InterviewpartnerInnen willigten in das Gespräch ein, baten jedoch darum, dass das Gespräch nicht aufgezeichnet würde. Aufgrund dessen wurde ein Gesprächsprotokoll angelegt, mit welchem im Nachhinein ebenso verfahren wurde wie mit den Interviewtranskripten.

Die nachfolgenden Abbildungen 1 und 2 zeigen die Herkunftsländer und das Alter der zehn befragten umF. Die befragten umF stammen, wie Abbildung 1 zeigt, zu 70 Prozent aus Afghanistan und waren, wie Abbildung 2 zeigt, zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 16 und 19 Jahre alt. 50 Prozent der Befragten waren 18 Jahre alt. 80 Prozent lebten zum Zeitpunkt der Befragung in einer Unterkunft des LEB und somit in einer Form der Erstunterbringung oder einer Unterkunft, die in eine Folgeunterbringung umgewandelt wurde. 90 Prozent der Befragten befanden sich in Beschulung im Rahmen von AvM-Dual an beruflichen Schulen. Alle befragten Personen waren männlich.

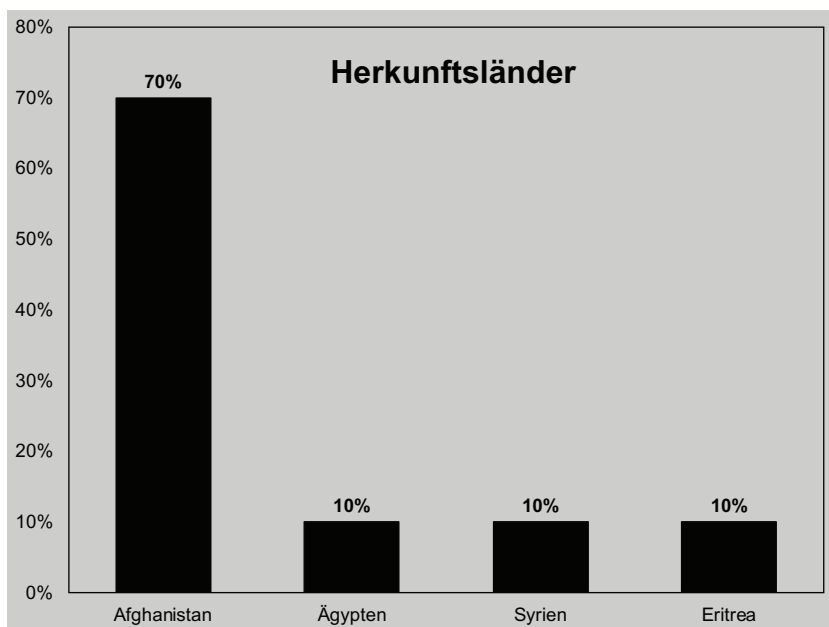


Abbildung 1: Herkunftsländer der befragten umF

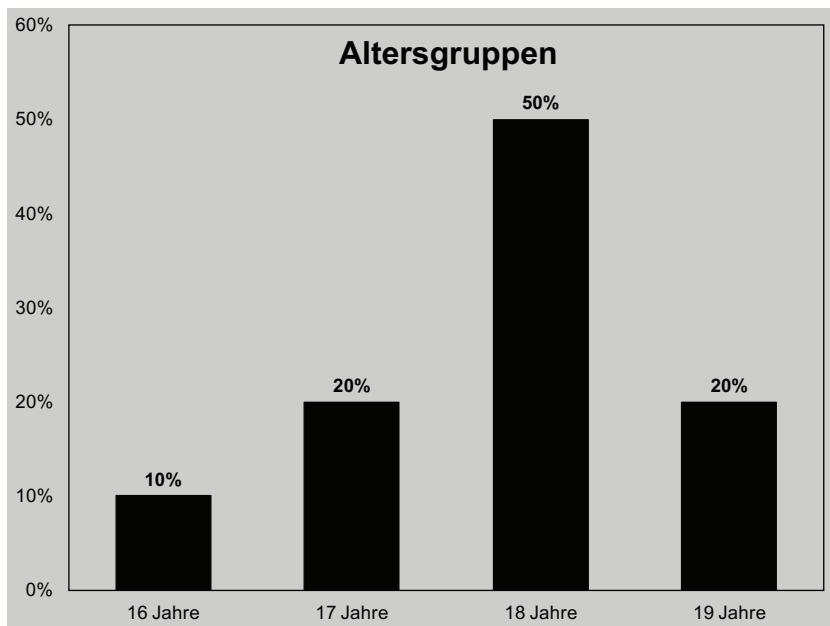


Abbildung 2: Alter der befragten umF

Die Gespräche wurden anhand offen formulierter Gesprächsleitfäden geführt, welche sich an den zuvor definierten Themenkomplexen ‚Wohnumfeld‘, ‚Schule‘, ‚Freizeitgestaltung‘, ‚(Haupt-)Bezugspersonen‘, ‚Asylverfahren‘ und ‚Zukunftswünschen‘ orientierten. Diese Komplexe hatten ihren Ursprung in einer Vorerhebung und deren Auswertung. Die Vorerhebung bestand aus drei dokumentierten Gesprächen mit Personen, welche aktuell oder in der Vergangenheit umfangreichen Kontakt mit umF pflegen oder pflegten, in Ergänzung durch Literaturrecherchen zum Thema umF. Diese Daten wurden systematisiert und durch Rückspiegelung an die befragten Personen erneut überprüft, um schließlich in den Gesprächsleitfaden zu münden.

3 Ergebnisse

Entsprechend der zuvor genannten Themenkomplexe werden im Folgenden die Ergebnisse der Bedarfserhebung von umF in Hamburg vorgestellt. Dabei liegt der Fokus auf den Ergebnissen aus Gesprächen, die mit umF geführt

wurden, wovon in dem nächsten Kapitel einige Interviewaussagen zur Illustration aufgeführt werden.

3.1 Themenbereich Asylverfahren

Ein zentrales Thema für die Jugendlichen, und auch für die ExpertInnen, war das Asylverfahren. So beschrieben sechs von zehn befragten Jugendlichen das Asylverfahren als stressvoll und mit Ängsten belastet.

*„Das ist nicht gut, das Problem können wir nicht ändern. Andere Probleme schon.“
(S. Irfan)⁴*

*„Ja Asyl. Weil das ist ein Problem. Alle Jungs hier haben Angst vor Abschiebung und ich habe auch Angst, wenn jetzt Abschiebung. Was soll ich machen, ich habe niemanden, keine Familie und in Afghanistan hat unsere Familie auch Probleme.“
(F. Aslan)*

Themen waren die grundlegende Angst vor einer Abschiebung in das Herkunftsland, die eigene (Flucht-)Geschichte in der Anhörung erzählen zu müssen, lange Wartezeiten auf eine Entscheidung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge über den Asylantrag und schließlich auch die wiederkehrenden, mit dem Asylverfahren in Zusammenhang stehenden Behördentermine:

„Ich weiß nicht, negativ oder positiv kommt. Ich weiß nicht.“ (D. Abbas)

Fünf der zehn Befragten waren mit dem Thema ‚Familiennachzug‘ belastet, welcher entweder mit offenem Ausgang angestrebt wurde oder bereits negativ beschieden war. Insgesamt wird von langen Wartezeiten und mangelnden Informationen berichtet.

„Als unbegleiteter Minderjähriger braucht man [...] also am besten erstmal Informationen über Asylverfahren oder was etwas hilft zum Beispiel, zurzeit hilft nur Warten, aber vorher war ok.“ (A. Behdad)

Lediglich vier Personen gaben an, dass sie im Rahmen des Asylverfahrens Unterstützung durch betreuende Personen (Vormund, BetreuerIn, PsychologIn) erhalten hatten. Für diese Aufgabe, insbesondere die Vorbereitung auf die Anhörung, waren, nach Aussage von fünf ExpertInnen, die Vormünder zuständig, aber auch Betreuende übernahmen diese Aufgabe zu Teilen. Die ExpertInnen bestätigten die große Reichweite des Themas ‚Asylverfahren‘ im Allgemeinen: Sechs von neun Personen benannten, dass das Asylverfahren die Jugendlichen belastet und mit viel Angst besetzt ist. Es wurde ergänzt, dass mit dem Asylverfahren in Verbindung stehende Ängste oft nicht mit dem Erhalt eines Aufenthaltstitels enden, da jegliche Befristung

4 Die Namen wurden anonymisiert.

eines Titels als Risiko angesehen werde und die Jugendlichen verunsichert. Darüber hinaus nannten fünf der befragten ExpertInnen, dass es bei den umF einen Bedarf nach grundlegenden Informationen zum Asylverfahren und Aufenthaltstiteln gäbe.

Es bleibt festzuhalten, dass das Asylverfahren einen äußeren Einfluss, eine Struktur darstellt, welche die Jugendlichen in ihrer Handlungsfähigkeit einschränkt und zu Unsicherheiten bis hin zu Ängsten führt. Ein Bedarf, welcher daraus entsteht und eventuell durch ein potenzielles Angebot gedeckt werden könnte, wäre ein Informationsangebot zum angesprochenen Themenkomplex.

3.2 Schule und Spracherwerb

Unbegleitete minderjährige Geflüchtete in Hamburg verbrachten einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule, nicht zuletzt, da der Unterricht des AvM-Dual Programms, im Regelfall für Jugendliche ab 16 Jahren, als Ganztagsbeschulung angelegt war. Dies schien für umF in Hamburg grundsätzlich keine Einschränkung darzustellen. Sechs der zehn befragten Jugendlichen sahen es vielmehr als eine Chance an, die einen hohen Stellenwert besaß. Fünf der zehn befragten Jugendlichen wünschten sich die Möglichkeit, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen:

„Schule ist wichtig, die Nachhilfe zum Beispiel. Hausaufgaben und so. Das ist wichtig bei uns. Wir wollen ESA⁵ schaffen. Wenn du kein ESA hast, dann wird es schwierig.“ (H. Gholami)

Dies wurde auch durch vier der ExpertInnen bestätigt. Diese hohe Gewichtung des Schulbesuchs kann in Verbindung mit einer hohen Motivation bezüglich des Spracherwerbs Deutsch gesehen werden, welche von acht der zehn befragten Jugendlichen explizit geäußert wurde:

„Sprache ist der Schlüssel zur Integration.“ (A. Behdad)

„Wenn man fleißig ist, dann schafft man es.“ (R. Alfatah)

Die hohe Relevanz des Schulbesuchs für die Jugendlichen wurde in Teilen von den ExpertInnen bestätigt, es wurde jedoch ebenso angemerkt, dass dem nicht bei allen Jugendlichen so war und für einige der Schulbesuch, nach einem Leben in der Berufstätigkeit im Herkunftsland, nun absurd erscheine. Nach Meinung von fünf ExpertInnen unterschieden sich der Umfang und die Gestaltung der Betreuung von umF an den beruflichen Schulen in Hamburg. Auch deswegen werde die Schule durch die Jugendlichen unterschiedlich

5 Anmerkung der Autorin: ESA meint den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss.

bewertet. Sechs der zehn befragten Jugendlichen hatten zwar ein gutes Verhältnis zu den LehrerInnen, allerdings wünschten sich acht der zehn Befragten (mehr) Nachhilfe (Deutsch, Englisch, Mathematik). Besonders zu betonen ist der Wunsch nach Sprachnachhilfe: Sechs Personen erhielten bereits Sprachnachhilfe in verschiedenen Formaten (Ferienkurse, Angebote in der Unterkunft), vier Personen hätten gerne noch zusätzlich Kurse besucht:

„Aber normalerweise braucht man da ein bisschen Unterstützung, ist nicht meine Muttersprache, ne. Das ist schwierig ein bisschen und dann irgendwann macht man Fehler, ne.“ (R. Alfatah)

Die Befragung der ExpertInnen könnte einen Hinweis darauf geben, womit dies in Zusammenhang stand: So schienen zwar viele Jugendliche eine hohe Motivation zu besitzen, zur Schule zu gehen und den Spracherwerb Deutsch zu meistern, fünf der acht ExpertInnen berichteten jedoch auch, dass die Jugendlichen mit dem Spracherwerb im Schulkontext unzufrieden waren. Als Grund hierfür wurde insbesondere genannt, dass die Beschulung ausschließlich zusammen mit anderen fremdsprachigen SchülerInnen stattfand und nicht mit muttersprachlichen MitschülerInnen. Darüber hinaus wünschten sich einige der Befragten mehr Kontakt zu deutschen Jugendlichen.

Es ist anzunehmen, dass unbegleitete, minderjährige Geflüchtete in Hamburg tendenziell eine hohe Bereitschaft zum Schulbesuch und eine hohe Motivation für den Spracherwerb aufweisen. Die Qualität und der Umfang des Spracherwerbs scheinen im schulischen Kontext jedoch unterschiedliche Qualität zu besitzen. Aufgrund dessen besteht bei einigen Jugendlichen ein Bedarf an Nachhilfe, insbesondere bezüglich des Spracherwerbs. Demnach erscheint es nur naheliegend, dass die Jugendlichen sich mehr Kontakt zu deutschen Jugendlichen wünschen.

3.3 Berufliche Orientierung

Berufliche Orientierung ist zentraler Bestandteil des Programms AvM-Dual an beruflichen Schulen (Hamburger Institut für berufliche Bildung 2015, S. 1). Neben der Begleitung der Klassen durch ‚Betriebliche Integrationsbegleiter‘ absolvieren die Jugendlichen während des zweijährigen Programms drei Berufspraktika und erhalten berufsbezogenen Unterricht. Die absolvierten Praktika wurden von fünf der befragten Jugendlichen als hilfreich eingeschätzt und haben sie bei ihrer Berufswahl unterstützt:

„Und jetzt suche ich ein Praktikumsplatz und auch wenn ich da Ausbildungsplatz bekommen kann, mache ich auch.“ (M. Fallah)

Zur allgemeinen Orientierung wurden durch die Jugendlichen hingegen nur wenige Aussagen getroffen. Nahezu alle ExpertInnen bemängelten, dass die

Jugendlichen zu wenige Informationen zu den beruflichen Möglichkeiten, der Ausbildungsplatzsuche, den mit einer Bewerbung verbundenen Schritten und zum Bildungs- und Ausbildungssystem im Allgemeinen hätten. Zwei ExpertInnen, welche insbesondere im Bereich des Übergangs von Schule zu Beruf mit den Jugendlichen im Kontakt waren, bemerkten, dass individuelle Begleitung und Förderung unablässig seien, in Teilen aber nicht durch regelhafte Angebote abgedeckt werden.

So bleibt festzuhalten, dass die berufliche Orientierung in Form von Praktika, im Rahmen von AvM-Dual, für viele Jugendliche ein gutes Angebot in Hinblick auf die Entwicklung eines Berufswunsches darzustellen scheint. Nach Einschätzung der befragten ExpertInnen scheint jedoch ein Bedarf an Information und Begleitung, hinsichtlich der konkreten Umsetzung des Berufseinstiegs zu bestehen.

3.4 Freizeitgestaltung

Die meisten der befragten Jugendlichen (80 %) hatten und pflegten individuelle Hobbies, fünf der zehn Befragten berichteten jedoch auch von Einsamkeit und Langeweile:

„Die Betreuer müssen denken und fragen: ‚Was macht dir Spaß? Vielleicht Fußball?‘ Ok, und dann suchen wir einen Verein [...] Und wenn er sowas bekommt werden die Jungs sehr glücklich, alle machen etwas anderes, alle Talente raus und das wäre sehr gut, das hilft.“ (M. Fallah)

Nach Ansicht einer Expertin würden Freizeitangebote insbesondere dann gefunden und regelmäßig genutzt werden, wenn betreuende Personen die Jugendlichen an ein Angebot heranführten. Es gäbe zwar viele Angebote in Hamburg, diese seien den Jugendlichen jedoch nicht immer bekannt gewesen, zudem bestand eine Hemmschwelle zu einer Teilnahme. Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass bezüglich der Freizeitangebote nur eine befragte Person ein Bedürfnis geäußert hat – jenes nach Informationen zu Freizeitangeboten – und die Hälfte der Befragten ein explizites Freizeitangebot für die Zielgruppe Geflüchteter ablehnte.

Somit ergibt sich aus Sicht der ExpertInnen in diesem Fall kein grundsätzlicher Bedarf, welcher in einem Angebot gedeckt werden könnte, sondern ein grundlegender Bedarf an Orientierungswissen. Dies können Informationen zu vielfältigen Themen sein, die die Jugendlichen betreffen, u. a. Hilfe bei der Suche nach Freizeitangeboten und die anfängliche Begleitung zu diesen.

3.5 Wohnumfeld

Vier der zehn befragten Jugendlichen waren mit ihrer aktuellen Wohnsituation zufrieden, drei Personen wünschten sich hingegen einen Umzug in eine eigene Wohnung oder eine Wohngemeinschaft. Eben jene Jugendlichen waren es auch, welche beklagten, dass sie keine oder nicht ausreichende Informationen zur Wohnungssuche zur Verfügung hätten:

„Nichts. Ich suche eine Wohnung, niemand hat mir geholfen, ich habe so viele Termine gesagt, dass ich brauche bei Ärzten und so [...] bis jetzt gar nichts, ich suche gerade alleine.“ (M. Fallah)

Dies wurde durch zwei ExpertInnen bestätigt und konkretisiert: Neben Informationen dazu, wo und wie Wohnungen gesucht werden können, fehle es auch an grundlegendem Wissen zum deutschen Wohnungsmarkt. Widerkehrende Stichworte hierzu waren u. a. das konkrete Vorgehen, Abläufe, Kaution und Verträge.

Wenn demnach bei Jugendlichen der Wunsch und die Möglichkeit bestand eine eigene Wohnung zu suchen, ergab sich ein Bedarf an grundlegenden Informationen zu der Suche nach und der Anmietung von Wohnungen.

3.6 (Haupt-)Bezugspersonen

Als Bezugspersonen nannten die Jugendlichen insbesondere die Betreuenden in der Unterkunft, darüber hinaus aber auch Vormünder, FreundInnen, MitschülerInnen, LehrerInnen oder PsychologInnen. Sechs der zehn befragten Jugendlichen hatten zwar ein gutes Verhältnis zu ihren Betreuenden, fünf Befragte fühlten sich jedoch durch diese nicht ausreichend unterstützt:

„Ja, ich bin schon 19 Jahre und so, aber trotzdem braucht man Familie und sowas, aber wenn ich alleine bin [...] ich muss alles machen, Gedanken, Zuhause, Asyl, mein Leben muss ich alles alleine machen. Was machen die Betreuer?“ (M. Fallah)

„Für uns ist das bisschen [...], weil wir alleine sind, wir müssen alles alleine machen.“ (S. Irfan)

„Zum Beispiel ein Betreuer ist 35 Jahre alt und der muss wie ein Bruder sein und das Gefühl geben. Nicht einfach arbeiten und gehen [...]. Das ist was wir brauchen, das hilft auch uns, das gibt uns Energie damit wir weiterleben können und das Leben vergessen.“ (M. Fallah)

Insgesamt nannten allerdings fast alle Jugendlichen auch Personen, welche ihnen bei Themen des Asylverfahrens, bei der Suche nach Freizeitangeboten oder schulischen Belangen halfen. Lediglich eine Person nannte keine konkrete Unterstützung. Hier zeigt sich, wie essenziell eine Unterstützung zu sein scheint: Es handelte sich um jene Person, welche zu den anderen

Themenblöcken die konkretesten und größten Bedürfnisse äußerte – so fehlten dieser Person Informationen zum Asylverfahren, Informationen zur Ausbildung, Informationen zu Freizeitangeboten und zur Wohnungssuche. Die übrigen befragten Personen äußerten einen solchen Bedarf an Informationen zwar auch, jedoch nicht in Bezug auf nahezu alle abgefragten Themen. Aufgrund dessen kann angenommen werden, dass eine Korrelation zwischen der wahrgenommenen Ansprechbarkeit von der Betreuung durch Bezugspersonen und dem Maß an Bedürfnissen der Jugendlichen besteht. Dies scheint sich auch in der Annahme von fünf der befragten ExpertInnen widerzuspiegeln, dass bei den Jugendlichen ein großer Bedarf an stabilen Bezugs- und Ansprechpersonen besteht. Von zwei der Befragten wurde hierzu angemerkt, dass viele Betreuende in den Unterkünften überlastet seien und keine freien Kapazitäten für eine umfassende Begleitung der Jugendlichen bestünden.

Es bleibt demnach festzuhalten, dass ein grundlegender Bedarf an ansprechbaren Bezugspersonen besteht. Ist dieser erfüllt, so scheint sich die Wahrscheinlichkeit zu verringern, dass andere Bedürfnisse bestehen, wie bspw. der Erhalt von Informationen zu relevanten Bereichen für die umF. Der Bedarf an Bezugspersonen scheint nicht in allen Fällen über die gegebenen Betreuungsstrukturen gedeckt werden zu können.

3.7 Bedarfe von umF in Hamburg

Unbegleitete, minderjährige, geflüchtete Menschen in Hamburg bewegen sich aktuell in einem relativ engmaschigen Versorgungsnetz. Sie werden im Alltag durch die Betreuenden der Unterkünfte begleitet, von Vormündern unterstützt sowie vertreten und sind in das Schulsystem integriert, in welchem sie, in Form von Ganztagsunterricht und beruflichen Praktika, explizit auf eine berufliche Zukunft hin ausgebildet werden. All dies wird verhältnismäßig zeitnah nach ihrer Ankunft in die Wege geleitet. Und doch stellte sich in den Gesprächen mit den Jugendlichen und ExpertInnen heraus, dass darüber hinaus Bedarfe bestehen, welche vom Regelsystem nicht immer gedeckt werden können.

Der größte Bedarf, welcher sich im Rahmen der Befragung eröffnete, ist jener nach Informationen. So besteht Bedarf an vertiefenden Informationen zum Asylverfahren, an Informationen zu der Ausbildung und der konkreten Umsetzung des Berufseinstiegs, zu Freizeitangeboten und zu der Wohnungssuche. Es zeigt sich jedoch auch, dass bloße Information nicht der Schlüssel zum Erfolg zu sein scheint, da gerade durch die ExpertInnen wiederholt betont wurde, dass es zusätzlich einer Begleitung bedarf. Darunter ist bspw. die Unterstützung bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen oder auch die Begleitung zu einem Freizeitangebot zu verstehen. Dieses Ergebnis erschließt sich insbesondere in Verbindung mit dem geäußerten Bedarf an verlässlichen

Bezugspersonen. Besteht ein gutes Verhältnis zu der betreuenden Person und/oder zu dem Vormund, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass die genannten Bedarfe der Jugendlichen durch diese weitestgehend erkannt und gedeckt werden. Dies ist jedoch nicht immer gegeben, was in manchen Fällen, aus Expertensicht, auch auf die Überlastung der Betreuenden zurückzuführen ist.

Über die Information und Begleitung hinaus wurde als konkreter Bedarf insbesondere die Nachhilfe, mit Fokus auf eine Sprachnachhilfe, geäußert. Dabei ist festzuhalten, dass der grundlegende Spracherwerb zwar durch die Schulen abgedeckt zu werden scheint, da die Jugendlichen, nach Aussage von ExpertInnen, in der Kommunikation (Hörverstehen, Sprechen) weniger Schwierigkeiten haben. Lücken sind allerdings in ihren schriftlichen Fähigkeiten, insbesondere bezüglich der Grammatik vorzufinden.

4 Erstorientierung für unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge – Implikationen der Erhebung für Überlegungen zu einem möglichen Angebot

Die hier vorgestellte Bedarfserhebung zielte darauf ab, die Bedarfe von umF in Hamburg in den Blick zu nehmen, um eine Handhabe zu entwickeln, welche die Schaffung nachhaltiger Angebote in den Fokus stellt, um die befragte Personengruppe bezüglich ihrer Orientierung im Ankunftsland zu unterstützen. Um dies zu erreichen, galt es einerseits Wissen darüber zu generieren, in welchem Lebensumfeld sich die Jugendlichen bewegen. Andererseits war es notwendig zu erkennen, in welchen Bereichen und Themen die Jugendlichen eigene Bedarfe äußern, wodurch ein Unterstützungsbedarf besteht.

Wie sich gezeigt hat, sind umF in Hamburg in ein umfangreiches Betreuungsnetz eingebettet. Die Unterbringung ist geregelt, es besteht eine Betreuung vor Ort, zusätzlich werden Vormünder bestellt. Eine Beschulung, inklusive des Spracherwerbs, ist über internationale Vorbereitungsklassen (bis 16 Jahre) und das Ganztagsprogramm AvM-Dual (ab 16 Jahren) geregelt. Darüber hinaus nehmen viele Jugendliche individuelle Freizeitaktivitäten wahr. Vor diesem Hintergrund zeigte sich im Rahmen der Befragung, dass der größte Bedarf in der themen- und bereichsübergreifenden Informationsweitergabe an die Jugendlichen besteht. Die erhobenen Daten und deren Auswertung lassen darauf schließen, dass es an verlässlichen Bezugs- und Ansprechpersonen mangelt, dieser Bedarf also nicht allumfassend durch Betreuende und Vormünder gedeckt werden kann. Doch wie könnte ein Angebot an dieser Stelle greifen?

Ein Bedarf, welcher neben der Informationsweitergabe häufiger genannt wurde, ist jener nach Nachhilfe. Zwar wurde diese nicht von allen Beteiligten explizit gewünscht, der Spracherwerb hatte aber für acht der zehn befragten Jugendlichen eine hohe Relevanz. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass eine hohe Bereitschaft besteht, Nachhilfe in Anspruch zu nehmen. Ein diesbezügliches Angebot könnte demnach die inhaltliche Grundlage bereiten, um darüber hinaus auch den Bedarf an Informationen abzudecken, bspw. in Form von Unterrichtseinheiten. Es ist jedoch zu beachten, dass insbesondere von den ExpertInnen Aussagen bezüglich möglicher Rahmenbedingungen geäußert wurden, welche aus ihrer Sicht Voraussetzungen für das Gelingen eines Angebots darstellen. So werde ein Angebot besonders dann angenommen, wenn es sich in räumlicher Nähe zur Unterkunft befände, das Angebot bezüglich der Inhalte flexibel sei und die akuten Bedarfe und Anliegen der Jugendlichen berücksichtige. Als zentral wurde darüber hinaus betont, dass ein vertrauensvolles Verhältnis zu der das Angebot durchführenden Person, über alle sonstigen Faktoren hinausgehend, die Grundlage dafür bilde, dass die Jugendlichen regelmäßig teilnehmen. Diese Annahme von Seiten der ExpertInnen deckt sich mit dem Wunsch der Jugendlichen nach verfügbaren Ansprechpersonen. Somit scheint dieser Faktor entscheidend für den Erfolg eines Angebots zu sein, da durch ein vertrauensvolles Verhältnis, bspw. zu der Lehrkraft eines Nachhilfeangebots, nicht nur der Bedarf an Nachhilfe abgedeckt werden würde, sondern zusätzlich auch jener Bedarf nach einer Bezugsperson.

Und auch die von den ExpertInnen genannte Voraussetzung der inhaltlichen Flexibilität des Angebots deckt sich mit den Aussagen der Jugendlichen. So haben diese einerseits eine hohe Motivation bezüglich des Spracherwerbs, da der Schulbesuch eine hohe Relevanz besitzt und auch Interessen an außerschulischen Aktivitäten bestehen. Andererseits berichteten sie jedoch auch von einer Überforderung in der Schule und im Alltag, starken psychischen Belastungen durch die Abwesenheit ihrer Familien und von Stress sowie Ängsten, die durch das Asylverfahren hervorgerufen werden. Manche der Jugendlichen berichteten auch von Schlafmangel, der sie in ihrem Alltag einschränkt. Es ist demnach davon auszugehen, dass umF in einem noch größeren Umfang als junge Erwachsene ohne Fluchtgeschichte Schwierigkeiten haben könnten, sich zu konzentrieren, insbesondere wenn akute Stresssituationen, wie bspw. Termine bezüglich des Asylverfahrens, bevorstehen. Es ist zu vermuten, dass ein Vertrauensaufbau in einer Kurssituation wahrscheinlicher ist, wenn die komplexe Lebensrealität der Jugendlichen mitgedacht und insbesondere mitberücksichtigt wird. Demnach bedarf es sowohl einer inhaltlichen Flexibilität (Raum für akute Themen und Bedarfe) als auch einer Flexibilität bezüglich der Rahmenbedingungen: Bei mehrfacher Abwesenheit eines Jugendlichen wäre eher zu klären, worin sich die Abwesenheit begründet, als diese bspw. mit einem Ausschluss aus dem Kurs zu sanktionieren.

Demnach ergeben sich aus der vorgestellten Bedarfserhebung folgende Faktoren, welche für die Durchführung eines Angebots für umF in Hamburg sinnvoll erscheinen:

Mögliche Inhalte:

- Nachhilfe
- Informationen zu verschiedenen Themen oder enge Anbindung des Angebots an entsprechende Beratungsangebote (Asylverfahren, Arbeitsmarktzugang und Bewerbung, Wohnungssuche, Freizeitangebote)

Rahmenbedingungen:

- Sorgfältig ausgewähltes Lehrpersonal – Vertrauensaufbau, Ansprechbarkeit
- Inhaltliche Flexibilität: Raum für (akute) Themen der umF
- Flexible Rahmenbedingungen: Möglichkeit zu Fehlzeiten, sofern die Lehrkräfte im stetigen Kontakt mit den umF sind
- Enge Anbindung an Beratungsangebote
- Wenn möglich: Begleitung der Jugendlichen auch außerhalb des regulären Kurses

5 Schlusswort

Es besteht kein Bedarf an besonderen Freizeitangeboten, da sich die Interessen hier sehr individuell gestalten und weitestgehend über vorhandene Angebote, insbesondere im sportlichen Bereich, gedeckt zu sein scheinen.

Durch die besondere Situation der Jugendlichen besteht jedoch ein Bedarf an verlässlichen Ansprechpersonen und einer Unterstützung bei Belangen des täglichen Lebens. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass dieses Bedürfnis insbesondere in den ersten Monaten und im Rahmen von größeren Umbrüchen, wie bei der Beendigung der Schullaufbahn oder einem Auszug aus der Wohnunterkunft, verstärkt auftritt. Hierbei scheint es nicht an formalen Beratungs- und Unterstützungsangeboten zu mangeln, sondern vielmehr an Bezugspersonen, welche zu diesen hinführen und die Jugendlichen im Prozess begleiten. Hier bestätigt sich demnach die Relevanz einer Erstorientierung für geflüchtete Menschen und auch für die Zielgruppe der unbegleiteten Minderjährigen. Der Bedarf an Unterstützung bei einer Orientierung besteht jedoch nicht nur in den ersten Monaten des Aufenthalts in Deutschland, sondern

auch darüber hinaus, insbesondere in Zeiten der Veränderung, z. B. nach einer Beendigung der Schullaufbahn oder dem Auszug aus der Unterkunft.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass es im Rahmen der Bedarfserhebung zu umF in Hamburg an verschiedenen Stellen Hinweise darauf gab, dass die Fokussierung auf diese Zielgruppe eine Einschränkung aufweist, welche in der Folge als nicht sinnvoll erscheint. Vielmehr ergab sich, dass es hierdurch zum Ausschluss anderer Personengruppen kam, von welchen anzunehmen ist, dass ähnliche Bedürfnisse und Anliegen bestehen. Diese Gruppen sind die der jungen Volljährigen und die der Jugendlichen im Allgemeinen, welche nicht unbegleitet nach Deutschland gekommen sind. Insbesondere die Nachhilfeangebote oder die Möglichkeit einer Vertrauensperson, welcher die Strukturen und Abläufe in Hamburg bekannt sind, könnten bei dieser Personengruppe auf Interesse stoßen. Ob dem so ist kann an dieser Stelle jedoch nicht abschließend behandelt werden und wird sich, wie auch die oben genannten Empfehlungen für ein mögliches Angebot, durch eine praktische Durchführung und Überprüfung erweisen müssen.

6 Quellenverzeichnis

- Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (o. J.): Unbegleitete minderjährige Ausländer. <https://www.hamburg.de/fluechtlinge/4469150/unbegleitete-minderjaehrige-fluechtlinge/> (03.07.2018).
- Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland (2017a): Drucksache 18/11080. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Beate Walter-Rosenheimer, Luise Amtsberg, Dr. Franziska Brantner, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN – Daten zu unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/110/1811080.pdf> (03.07.2018).
- Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland (2017b): Drucksache 18/13551. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulla Jelpke, Frank Tempel, Sevim Dağdelen, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE – Ergänzende Informationen zur Asylstatistik für das zweite Quartal 2017. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/135/1813551.pdf> (03.07.2018).
- Hamburger Institut für berufliche Bildung (2015): Ausbildungsvorbereitung für Migranten (AvM Dual). <https://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2015/10/Infoblatt-Ausbildungsvorbereitung-f%C3%BCr-Migrantinnen-AvM-Dual-1.pdf> (03.07.2018).
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Müller, Klaus-Dieter (2017): Unbegleitete minderjährige Ausländer – Inobhutnahme und Betreuung im Landesbetrieb Erziehung und Beratung. Juli 2017. Hamburg: Landesbetrieb Erziehung und Beratung.

8 Orientierungswissen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

Stefanie Bauerschaper

Abstract	189
1 Freiwilliges Engagement in der Flüchtlingshilfe	191
2 Seelisch-emotionale Integration	191
3 Die HO:PE MultiplikatorInnen-Schulung	194
3.1 Struktur und Inhalte der MultiplikatorInnen-Schulung	194
3.2 Die Module der MultiplikatorInnen-Schulung	195
4 Erkenntnisse aus der Schulungspraxis	197
5 Keine allgemeingültigen Qualifikationsstandards für das Ehrenamt	199
6 Spezifische Belastungen der Ehrenamtlichen	200
7 Mögliches Orientierungswissen in Fortbildungen für ehrenamtliche HelferInnen in der Flüchtlingshilfe	203
8 Quellenverzeichnis	207

Abstract

The project HO:PE was established especially for the initial integration of newly arrived, escaped people (Prologue by Popescu-Willigmann and Ebeler, and chapter I of this volume). Two basic measures were included: Kickoff-meetings including information about the asylum procedure in initial reception facilities as well as the conception and implementation of initial guidance courses. A further project measure was the multiplier-training for volunteers of refugee relief, with whom this article deals with. The multiplier training has been designed for the support and improvement of civil society engagement and thereby helped to improve the structures of refugee relief. This project measure contained twelve trainings, which were assisted and developed of a formative self-evaluation.

Based on the practical experience of these trainings the present article pursues the following question:

“Which knowledge must be provided in trainings for volunteers in particular, so that they are able to perform adequate accompaniment and support for escaped people?”

To answer this question, the first step is to show the importance of volunteers in the refugee relief with regard to the integration concept of Misun Han-Broich; even though it is important to distinguish between initial integration measures and integration measures (see article 12 by Popescu-Willigmann of this volume). Afterwards, the goals, contents as well as central insights of the HO:PE training will be explained. By having a critical perspective, potential risks concerning the help relationship between volunteers and refugees will be elicited, to finally offer practicable knowledge in volunteer trainings.

Das Projekt HO:PE diene v. a. der Erstintegration von neu eingereisten, geflüchteten Menschen (Prolog von Ebbeler und Popescu-Willigmann und die Beiträge in Teil I in diesem Band). Zwei wesentliche Maßnahmen umfassten die Informationsveranstaltungen zum Asylverfahren in Erstaufnahmeeinrichtungen sowie die Konzeption und Durchführung von Erstorientierungskursen. Eine weitere Maßnahme waren die MultiplikatorInnen-Schulungen für ehrenamtliche HelferInnen in der Flüchtlingsarbeit, mit denen sich dieser Beitrag beschäftigt. Die MultiplikatorInnen-Schulung diene der Unterstützung und Verbesserung des zivilgesellschaftlichen Engagements und damit der Verbesserung der Strukturen der Flüchtlingshilfe. In diesem Maßnahmenbereich wurden zwölf Fortbildungen durchgeführt und mithilfe einer formativen Selbstevaluation verbessert sowie weiterentwickelt.

Auf Basis der Erfahrungen und Erkenntnisse dieser Schulungen geht der vorliegende Beitrag folgender Frage nach:

„Welches Wissen muss in Fortbildungen für Ehrenamtliche insbesondere vermittelt werden, damit sie in der Lage sind, adäquate Begleitung und Unterstützung für geflüchtete Menschen leisten zu können?“

Um diese Frage zu beantworten, wird zunächst die Wichtigkeit des Ehrenamts in der Flüchtlingshilfe am Integrationsbegriff von Misun Han-Broich skizziert, auch wenn Erstorientierungsmaßnahmen einem anderen Zweck folgen als Integrationsmaßnahmen (Beitrag 12 von Popescu-Willigmann in diesem Band). Anschließend werden Ziele, Inhalte und zentrale Erkenntnisse der HO:PE-Schulung erläutert. Mit einem kritischen Blick werden mögliche ‚Gefahren‘ in der Hilfe-Beziehung zwischen Ehrenamtlichen und Geflüchteten eruiert, um schließlich einen Vorschlag für ein mögliches Orientierungswissen in Fortbildungen für Ehrenamtliche zu unterbreiten.

1 Freiwilliges Engagement in der Flüchtlingshilfe

„Seit dem Zweiten Weltkrieg sind weltweit noch nie so viele Menschen auf der Flucht gewesen, und die syrische Flüchtlingskrise gilt schon jetzt als Jahrhundertkatastrophe. [...] Nur ein kleiner Teil flieht nach Europa, dennoch steigt auch hier die absolute Zahl der Flüchtlinge stetig an.“ (Han-Broich 2015, S. 3)

Auch Deutschland wurde vor extreme Herausforderungen gestellt. 2015 geriet das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zunehmend unter Druck, da sich ca. 356.000 unbearbeitete Asylanträge in der Behörde stauten und die durchschnittliche Bearbeitungszeit bei 5,2 Monaten für einen Antrag lag (Fritsche/Schreier 2017, S. 80). In Behörden und auch in der Flüchtlingssozialarbeit wurden Stellen aus dem Boden ‚gestampft‘, um mit der Situation umgehen zu können. In vielen deutschen Städten gab es einen Ausnahmezustand; die Solidarität und Hilfsbereitschaft der Zivilgesellschaft wurde gefordert. Viele Menschen begannen sich spontan in der Flüchtlingshilfe zu engagieren. Es wird zudem davon ausgegangen, dass die meisten Engagierten ihre Tätigkeit in der Flüchtlingshilfe erst 2015 aufnahmen. Vereine und Initiativen entstanden, freiwillige HelferInnen wurden gelobt und politische VertreterInnen hielten Dankesreden für den unermüdlichen Einsatz vieler Menschen (Franzke 2017, S. 5 und 10).

Der Staat konnte die vielen Aufgaben nicht ohne die Hilfe der Zivilgesellschaft meistern (Andreatta/Mitterhofer 2016; Han-Broich 2015; Fritsche/Schreier 2017). Geflüchtete Menschen wurden nicht nur mit überlebensnotwendigen Dingen wie Wasser, Essen und medizinischer Ersthilfe versorgt.

„Helfende aus unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen, teilweise zuvor kaum organisiert, setzten unter dem Slogan ‚refugees welcome‘ ein Zeichen. Sie schlossen sich zusammen, skandalisierten diskriminierende Verhältnisse im Zusammenhang mit Flucht und Asyl und forderten konkrete Veränderungen. [...] Während staatliche Institutionen offenkundig damit überfordert waren, eine elementare Versorgung der Geflüchteten mit Kleidung, Schlafplätzen und Nahrung zu gewährleisten, reagierten die zivilgesellschaftlichen Unterstützungsnetzwerke mit konkreter unbürokratischer Hilfe.“ (Fritsche/Schreier 2017, S. 11)

2 Seelisch-emotionale Integration

Han-Broich sieht das Ehrenamt als einen „unverzichtbaren Baustein zur Integration“ (Han-Broich 2012, S. 185). In ihrer Studie über Ehrenamtlichkeit in der Flüchtlingshilfe stellte sich heraus, „dass die ehrenamtliche Tätigkeit für Flüchtlinge ihre größte Wirkung in der seelisch-emotionalen Integration

entfaltet“ (Han-Broich 2015, S. 5). Sie geht von einer ganzheitlichen dreidimensionalen Integrationstheorie aus, wie Abbildung 1 verdeutlicht.

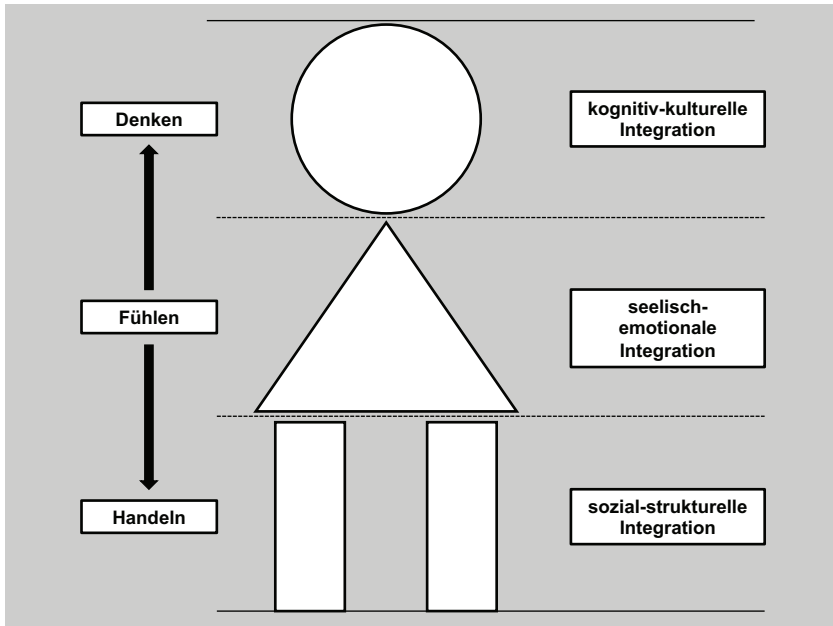


Abbildung 1: Die drei Dimensionen des ganzheitlichen Integrationsverständnisses (Han-Broich 2012, S. 186)

Demnach besteht eine „ganzheitliche Integration“ (Han-Broich 2015, S. 5) aus drei Dimensionen: die kognitiv-kulturelle Integration (Denken) – z. B. das Erlernen der deutschen Sprache, die Auseinandersetzung mit Werten; die sozial-strukturelle Integration (Handeln) – z. B. das Erlernen einer Ausbildung; sowie die seelisch-emotionale Integration (Fühlen), z. B. Gefühle des ‚neue Heimat Findens‘, Verarbeitung der Flucht.

„Die seelisch-emotionale Integration ist eine unsichtbare, subjektiv empfundene Integration, während die kognitiv-kulturelle und sozial-strukturelle Integration einer sichtbaren, objektiven Integration entsprechen. Ganzheitliche Integration ist als ein ausgewogener Zustand unsichtbarer, innerer und sichtbarer, äußerer Integration zu erklären.“ (Han-Broich 2012, S. 186)

Die Ebenen sind nicht unabhängig voneinander zu betrachten und bedingen sich gegenseitig. Das subjektive Gefühl des ‚Integriert seins‘ jedoch – das Gefühl von Souveränität, ‚Angekommen-Sein‘ oder die Freude am Dasein – ist die Voraussetzung für die anderen beiden Dimensionen. Ein Mensch kann

eine Wohnung haben, Deutsch können und wissen wie man sich bei einer WG-Party verhält, sich aber dennoch nicht integriert fühlen. Auf der anderen Seite kann sich ein Mensch zu Hause, sicher und integriert fühlen, obwohl er noch keine Arbeit gefunden hat oder die deutsche Sprache erst bruchstückhaft sprechen kann. Han-Broich unterscheidet außerdem verschiedene Beziehungsebenen zwischen Ehrenamtlichen und Geflüchteten. Eine Orientierung hierzu gibt Abbildung 2.

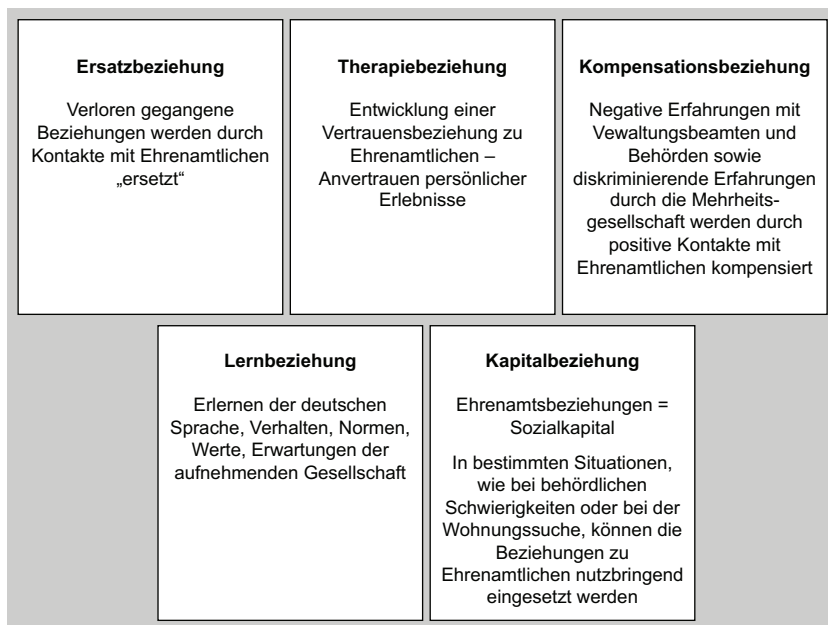


Abbildung 2: Beziehungsebenen zwischen Ehrenamt und Geflüchteten (modifiziert, nach Han-Broich 2015, S. 5 f.)

Sind die Motivationen für ehrenamtliches Engagement durchaus verschieden, so geht es letztendlich immer darum, einem Menschen in einer bestimmten Situation ‚zur Seite zu stehen‘¹. So ist die Arbeit mit Geflüchteten in erster

1 Han-Broich orientiert sich an der Unterscheidung von extrinsischer und intrinsischer Motivation. „Extrinsische Motivation bezieht sich auf eine äußere Quelle und reagiert somit auf eine äußere persönliche bzw. gesellschaftliche Situation, während sich die intrinsische Motivation auf eine innere Quelle bezieht und einem Selbstzweck, dem ‚Ding an sich‘ dient“ (Han-Broich 2012, S. 84 f.). Extrinsisch wäre z. B. die biographische Neuorientierung oder eine gesellschaftspolitische Veränderung. Beispiele für intrinsische Motivation sind christliche Nächstenliebe oder Pflichtbewusstsein (Han-Broich 2012, S. 85).

Linie als Beziehungsarbeit zu betrachten. Diese Erkenntnis ist insbesondere bei der Konzeption von Qualifizierungsmaßnahmen für Ehrenamtliche zu berücksichtigen.

3 Die HO:PE MultiplikatorInnen-Schulung

Im Jahr 2015 wurde auch das Projekt HO:PE vom Flüchtlingszentrum ins Leben gerufen. In dieser Zeit wurden in Hamburg unzählige ehrenamtliche Initiativen gegründet oder neue Angebote bei bestehenden Vereinen und Verbänden entwickelt. Viele Ehrenamtliche sind seither auch ‚auf eigene Faust‘ unterwegs, ohne Anbindung an eine Organisation oder Initiative.

Im Rahmen der MultiplikatorInnen-Schulung sollten sie die Möglichkeit bekommen, durch pädagogische sowie im Flüchtlingsbereich erfahrene Fachkräfte, unterstützt und auch entlastet zu werden. In der Schulung wurde Wissen vermittelt sowie Austausch und die weitere Vernetzung gefördert. Übergeordnetes Ziel war es, die Hilfsstrukturen für geflüchtete Menschen in Hamburg zu fördern und zu verbessern, um eine schnelle Erstorientierung für Geflüchtete durch Ehrenamtliche zu ermöglichen. Auf der anderen Seite wurde erhofft, dass eine Verbesserung ehrenamtlichen Engagements zu einer Entlastung hauptamtlicher Ressourcen führe. Die ausgebildeten Ehrenamtlichen wurden von den ProjektinitiatorInnen als MultiplikatorInnen von Erfahrung, Wissen und Lösungsansätzen für die Gesellschaft betrachtet.

3.1 Struktur und Inhalte der MultiplikatorInnen-Schulung

Die im Rahmen von HO:PE durchgeführte MultiplikatorInnen-Schulung war mehrtägig, fand an mindestens fünf Terminen zu jeweils 2,5 Stunden statt und konnte nur als ‚Gesamtpaket‘ gebucht werden. Die Schulung war kostenlos; Schulungsort war das Flüchtlingszentrum Hamburg. Sie wurde als ‚Grundlagenfortbildung‘ ausgeschrieben und war insbesondere an Personen adressiert, die Geflüchtete längerfristig begleiteten oder dies in Zukunft beabsichtigen. Die Zielgruppe war heterogen in Bezug auf die Kategorien Alter, Bildungshintergrund sowie ihren Engagement-Erfahrungen. Die Gruppengröße war auf maximal 15 TeilnehmerInnen festgelegt. Während der gesamten Schulungszeit war eine Mitarbeiterin des Flüchtlingszentrums anwesend, um neben einer moderierenden Rolle, insbesondere zu einer verbindlichen, vertrauensvollen Atmosphäre beizutragen. Zudem sicherte sie durch ihre Anwesenheit die Qualität der Fortbildung.

Durch die didaktische Abwechslung von Workshop-Elementen und Fachvorträgen wurde die Reflexion des eigenen Engagements sowie weiterer relevanter Themen angeregt. Es wurde Raum für Pausen und Austausch gelassen, sodass sich die TeilnehmerInnen auch informell kennenlernen und vernetzen konnten. Abbildung 3 gibt einen Überblick über die Module der Schulung.

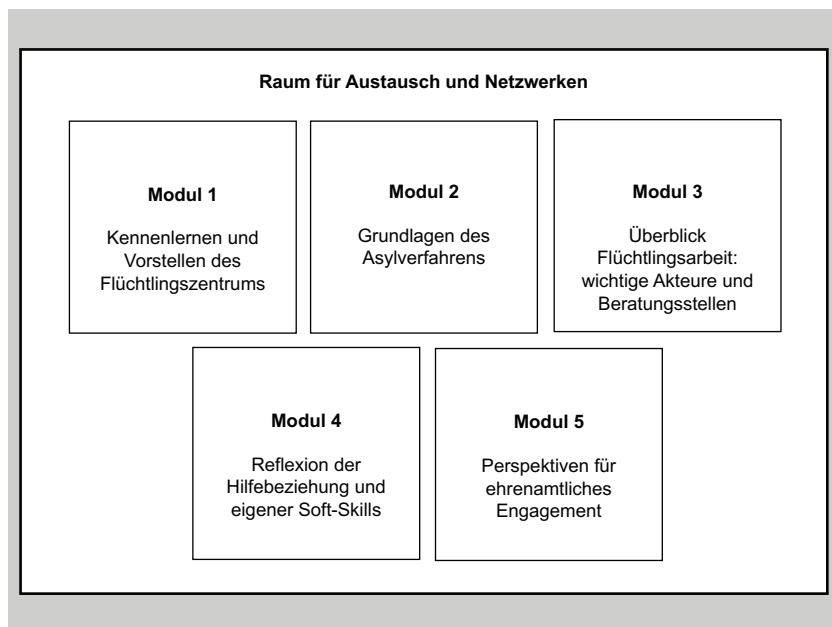


Abbildung 3: Module der HO:PE MultiplikatorInnen-Schulung

3.2 Die Module der MultiplikatorInnen-Schulung

Im ersten Modul lernten sich die TeilnehmerInnen und ReferentInnen kennen. Es wurde der Grundstein für eine wertschätzende und vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre gelegt. Die TeilnehmerInnen erzählten von ihrer Motivation für die Fortbildung und ihrem ehrenamtlichen Hintergrund. Ihre Erwartungen wurden mit den Fortbildungsinhalten abgestimmt. Falls es die Expertise von den ProjektmitarbeiterInnen und die Kapazitäten zuließen, konnten nach diesem Modul die Fortbildungsinhalte an die Erwartungen der TeilnehmerInnen angepasst werden. Das Kennenlernen diente zudem der gegenseitigen Vernetzung. In dem zweiten Teil dieses ersten Moduls wurde

die Beratungsstelle des Flüchtlingszentrums vorgestellt. Die TeilnehmerInnen erfuhren in einem interaktiven Fachvortrag der ReferentInnen die wesentlichen Beratungsangebote. Hierdurch sollte deutlich werden, dass das Flüchtlingszentrum bereits ein wichtiger Ort der ‚Erstorientierung‘ für geflüchtete Menschen in Hamburg ist.

Im zweiten Modul wurden den TeilnehmerInnen mithilfe einer Rechtsanwältin und einer Pädagogin die Grundlagen des Asylverfahrens nähergebracht. Der interaktive Fachvortrag wurde in Zusammenarbeit mit den MitarbeiterInnen des Flüchtlingszentrums der Zielgruppe angepasst. Der rechtliche Rahmen, der die Rechte und Pflichten geflüchteter Menschen bestimmt, ist eine zentrale Grundlage für die Freiwilligenarbeit in der Flüchtlingshilfe. Den TeilnehmerInnen wurden Handlungsmöglichkeiten und Grenzen ihres Engagements im Asylverfahren aufgezeigt. Der rechtliche Vortrag wurde stetig von der Frage begleitet: „Was kann ich als freiwillige/r HelferIn tun?“

Das dritte Modul vermittelte durch einen Vortrag die wichtigsten AkteurInnen und Beratungsstellen in der Hamburger Flüchtlingsarbeit. Der Vortrag musste für jede Schulung auf seine Aktualität hin geprüft und angepasst werden. Ein weiteres Ziel war es außerdem, dass das Wissen der TeilnehmerInnen aktiviert wird. In Gruppenarbeiten wurden nach vorgegebenen Themen (bspw. Bildung, Arbeit, Recht, Deutsch lernen oder Gesundheit) bereits bekannte AkteurInnen und Beratungsstellen notiert, gesammelt und ins Plenum getragen. Den TeilnehmerInnen sollte die Vielzahl an professionellen AkteurInnen und Beratungsstellen aufgezeigt werden, damit sie wissen, an wen sie sich je nach Anliegen des Menschen den sie begleiten, wenden können.

Im vierten Modul ging es in erster Linie um die Reflexion der eigenen Haltung in der ‚Hilfe-Beziehung‘ mit dem Geflüchteten. Es sollten ein Reflexionsprozess über die Motivation für das eigene Engagement sowie ein Austausch über die persönlichen Einstellungen und Meinungen in der Rolle als ‚HelferIn‘ angeregt werden. Das Modul sollte Impulse für persönliche Entwicklungsmöglichkeiten geben. Die Reflexion der eigenen Haltung und Hilfe-Beziehung im Rahmen des vierten Moduls umfasste ein Repertoire an verschiedenen Themen und Soft-Skills, mit denen pädagogisch gearbeitet werden konnte. Zu Beginn des Projektes wurde sich nicht auf ein spezielles Thema festgelegt. Die bearbeiteten Themen waren: ‚Nähe und Distanz‘, ‚Reflexion über die eigene Haltung in der Flüchtlingshilfe‘, ‚Interkulturelle Kompetenz‘, ‚Selbstfürsorge‘ und ‚Rassismus‘.

Im fünften Modul gab es ein offenes Zeitfenster, in welchem während der Fortbildung aufgekommene Themen flexibel bearbeitet werden konnten. Weitere Elemente waren das Aufzeigen von möglichen Perspektiven des ehrenamtlichen Engagements durch eine vorbereitete Präsentation sowie eine ausgiebigere mündliche Feedbackrunde zur gesamten Schulung. Schließlich wurden Teilnahmebescheinigungen sowie die Dokumentation der Schulung ausgehändigt.

In der Schulung wurde Wert auf das bewusste Eröffnen von Räumen zum Zweck des Austauschs und der Vernetzung gelegt. Diese Räume waren dadurch gegeben, dass die Schulung mehrtägig war und es mehr Chancen für Begegnungen zwischen den Personen gab. Außerdem wurden methodisch Gruppenarbeiten eingesetzt und genug Zeit für Pausen eingeplant.

4 Erkenntnisse aus der Schulungspraxis

Insbesondere in Hinblick auf die Frage, welches Wissen in Fortbildungen für Ehrenamtliche vermittelt werden muss, damit sie in der Lage sind, geflüchtete Menschen gut zu begleiten und zu unterstützen, erscheinen die beiden folgende Erkenntnisse aus der Schulungspraxis von besonderem Interesse: „Wissenserweiterung“ und „Wunsch nach Austausch untereinander“.

Im Anmeldebogen für die Schulung wurde abgefragt, mit welcher Motivation und Erwartung teilgenommen wird. Die meisten Personen waren an einer Erweiterung ihres Wissens bzw. an einem Kompetenzerwerb in Bezug auf die ehrenamtliche Arbeit mit geflüchteten Menschen interessiert. Die zweithäufigste Antwort betraf den Wunsch sich auszutauschen. Weitere Motivationsgründe und Erwartungen der TeilnehmerInnen sind Abbildung 4 zu entnehmen.

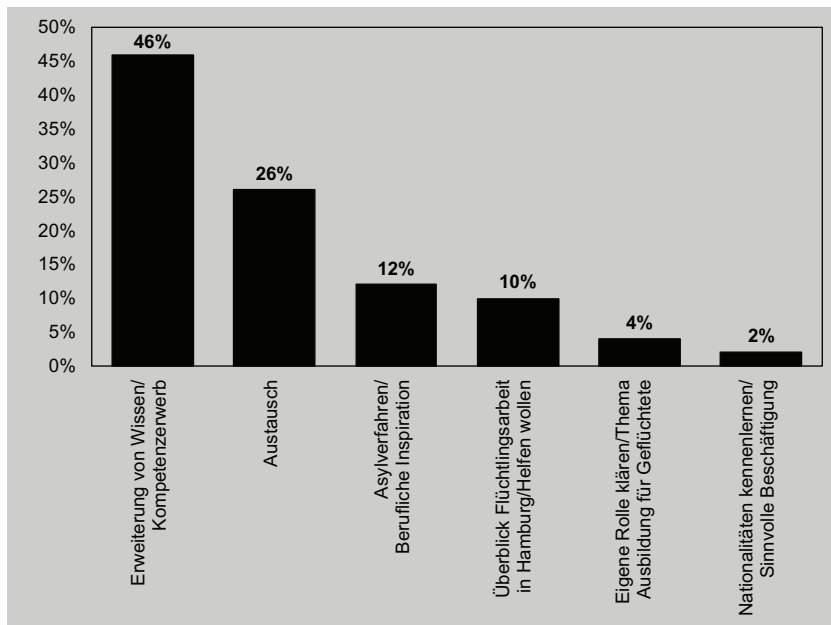


Abbildung 4: Motivation und Erwartungen der Teilnehmenden an die HO:PE Multiplikator-Schulung (Quelle: Flüchtlingszentrum Hamburg 2018a)

Hierzu passen die Ergebnisse aus den Feedbackbögen, da die am besten bewerteten Module einen hohen Anteil an Wissensvermittlung beinhalteten. Insbesondere das Modul 2 „Grundlagen des Asylverfahrens“ sowie das Modul 3 „Überblick Flüchtlingsarbeit: wichtige Akteure und Beratungsstellen“ wurden diesbezüglich als sehr hilfreich eingestuft. Hier präsentieren ExpertInnen Fachwissen, welches gewissermaßen als ‚Handwerkszeug‘ wahrgenommen wird, um Geflüchteten schnell und pragmatisch Hilfe zu leisten. Eine Übersicht über das Feedback der TeilnehmerInnen gibt Abbildung 5.

Es wird angenommen, dass die gute Bewertung der Module zwei und drei den bereits im Anmeldebogen erwähnten Bedarf an Wissensvermittlung und den Wunsch nach Sicherheit sowie Expertise, in der Rolle als ehrenamtliche Helfer, widerspiegelt.

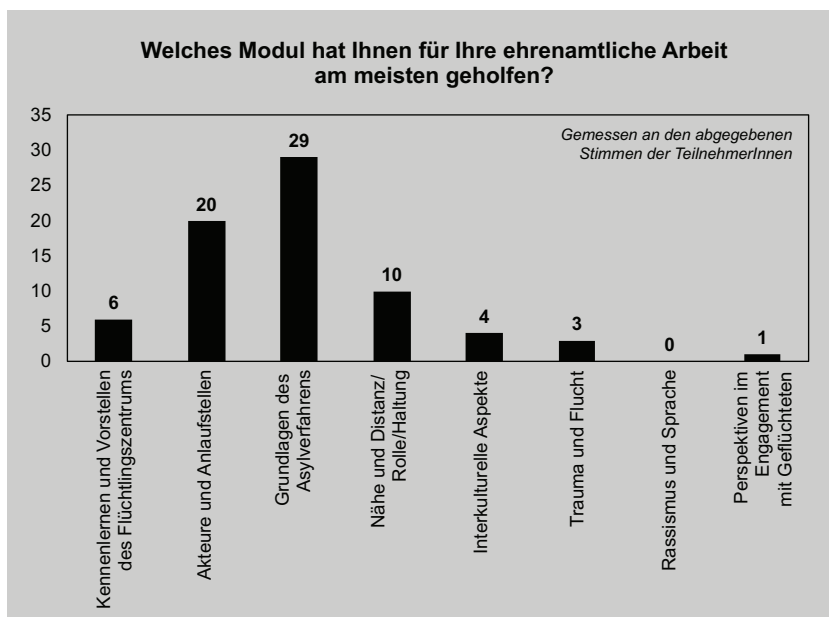


Abbildung 5: Abfrage aus dem Feedbackbogen Modul 5 (Quelle: Flüchtlingszentrum Hamburg 2018b)

5 Keine allgemeingültigen Qualifikationsstandards für das Ehrenamt

Der große ‚Wissenshunger‘, der Wunsch, kompetent mit Geflüchteten zu arbeiten und ihnen zu helfen sowie der Drang nach Austausch werden als Indizien für eine Unsicherheit gegenüber der eigenen Rolle und den Aufgaben als Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit betrachtet. Diese Unsicherheit ist nachvollziehbar, denn es gibt keine allgemeingültigen Qualifikationsstandards, die auf eine ehrenamtliche Tätigkeit in der Flüchtlingshilfe vorbereiten (Andreatta/Mitterhofer 2016, S. 3). Viele Ehrenamtliche erfahren zufällig von Weiterbildungsangeboten und sind über die Notwendigkeit und die Effekte der Unterstützung, die diese bieten können, überrascht. Zudem gab es insbesondere im Jahr 2015 in vielen Institutionen der Flüchtlingshilfe (z. B. in Erstaufnahmen, Wohnunterkünften, Jugendhilfeträgern und Beratungsstellen) eher sporadisch professionelle Freiwilligenkoordination. Viele hauptamtliche

MitarbeiterInnen waren und sind überlastet, um sich dem Thema ‚Ehrenamt‘ auf adäquate Art und Weise anzunehmen. Auch die Steuerung von Weiterbildungsangeboten für Ehrenamtliche war und ist teilweise unkoordiniert, zudem fehlt es an professionellen Strukturen (siehe auch bei Franzke 2017, S. 17 f.). Hartnuß und Kegel plädieren an dieser Stelle für eine entsprechende Organisations- und Personalentwicklung sowie für die Einrichtung von Managementstrukturen:

„In allen Organisationen, welche Freiwillige einsetzen, aber deren Tätigkeiten und die Tätigkeiten der hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wenig verbunden nebeneinander herlaufen, ist eine entsprechende Organisationsentwicklung angezeigt. Diese Organisationsentwicklung hat zum Ziel, sowohl eine die Organisation als Trägerorganisation von freiwilligen, bürgerschaftlichen Engagement kenntlich zu machen als auch ein Freiwilligenmanagement zur Unterstützung der freiwillig Engagierten und deren Kooperation mit den beruflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einzurichten.“ (Hartnuß/Kegel 2011, S. 625)

6 Spezifische Belastungen der Ehrenamtlichen

Andreatta und Mitterhofer beschreiben trefflich, welche Effekte die strukturellen Schwierigkeiten bezüglich des Themas ‚Freiwilligenmanagement‘, die Entwicklung von Qualitätsstandards in Weiterbildungen für Ehrenamtliche und die praktische Zusammenarbeit zwischen Haupt- und Ehrenamt auf die tatsächliche ehrenamtliche Arbeit haben:

„Die Situationen in den sie tätig werden, sind überwiegend stressreich, unvorhersehbar, mehrdeutig und erfordern oftmals rasche Entscheidungen. Mangel an Information über Abläufe, Zuständigkeiten, Zeitspannen ist ebenso größtenteils zu verzeichnen wie fehlende Vernetzungspartnerschaften. Bei den Hilfestellungen für Unterbringung [...], Bildung oder Verständigung muss vielfach improvisiert werden. Und dies vor dem Hintergrund minimalster sprachlicher Möglichkeiten. Die Tätigkeit bedeutet nicht selten, Situationen zu erleben, die eine mögliche Eskalation befürchten lassen, ausgelöst durch: widersprüchliche Informationen, Orientierungslosigkeit im Sinne des Unverständnisses über behördliche Maßnahmen, Unkenntnis über deren Zustandekommen gepaart mit einem Gefühl, nicht ernst genommen zu werden, lösen bei allen Beteiligten Hilflosigkeit, Ärger und Frustration aus.“ (Andreatta/Mitterhofer 2016, S. 3)

Doch dies ist noch nicht alles. Gesellschaftlich erzeugte und medial inszenierte Debatten über die Situation geflüchteter Menschen in Deutschland und weltweit verunsichern Ehrenamtliche genauso wie tradierte Klischees und Vorurteile über kulturelle Traditionen und Hintergründe der zu uns kommenden Menschen. In der Tat ist es so, dass sich so gut wie alle geflüchteten Menschen in einer prekären Lebenssituation befinden. Sie sind in Not, leben

in einem neuen soziokulturellen Umfeld, wissen nicht, ob sie in Deutschland bleiben und/oder ihre Familie nachholen dürfen. Es ist unklar, ob und wann sie eine Aufenthaltserlaubnis bekommen und schlussendlich auch, ob und wann sie aus dem ‚Camp‘ herauskommen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in der Beziehung zwischen den Geflüchteten und den Ehrenamtlichen zwei Menschen aufeinandertreffen, die grundlegend verunsichert sind. Vor diesem Hintergrund besteht die Gefahr einer problematischen Beziehung und starken psychischen Belastungen auf beiden Seiten. Abbildung 6 veranschaulicht einen möglichen Gefahrenkreislauf.

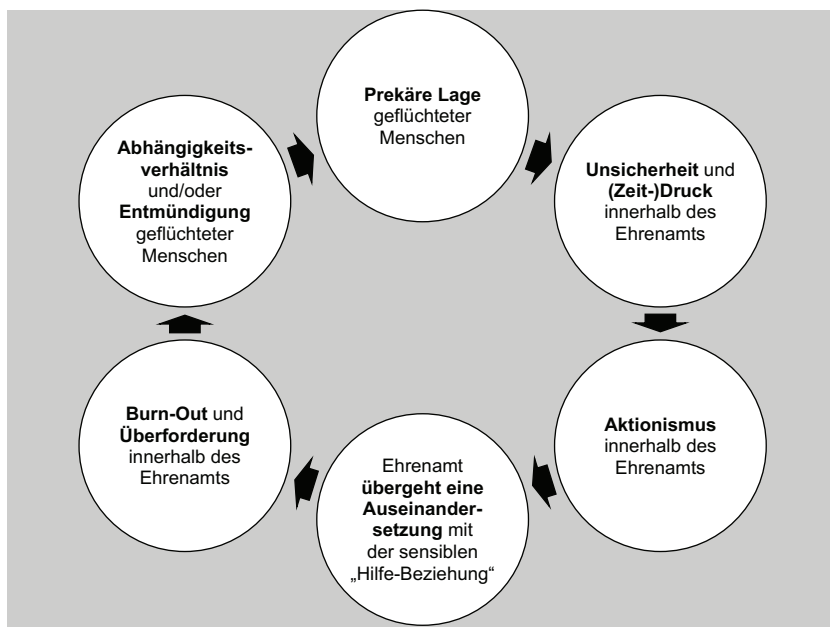


Abbildung 6: Möglicher Gefahrenkreislauf in der Hilfebeziehung

Aufgrund der problematischen Ausgangssituation für das ehrenamtliche Engagement in der Flüchtlingshilfe konnte in den HO:PE-Schulungen beobachtet werden, dass viele TeilnehmerInnen eine innere Hast, Ungeduld oder einen Zeitdruck spürten. In den Gruppenarbeiten verschiedener Module zeigte sich dieser Druck bspw. darin, „alles wissen und tun zu müssen“: vom Beschaffen einer Wohnung, über das Verstehen des Dublin-Bescheids bis zum Asylbewerberleistungsgesetz. Die Module, in denen es um Beziehungsarbeit ging, interessierten zwar auch, allerdings zunächst zweitrangig. Gewünscht wurde ein Handwerkszeug, um schnell in Aktion treten zu können.

Es soll darauf hingewiesen werden, dass dies zu einem unreflektierten Aktionismus seitens der Ehrenamtlichen führen kann. Aktionismus meint einen „übertriebenen Betätigungsdrang“ (Definition nach dem Duden 2017) oder auch „das Bestreben, das Bewusstsein der Menschen oder bestehender Zustände durch Aktionen zu verändern“ (Definition nach dem Duden 2017). An dieser Stelle einige Beispiele der Schulungspraxis: Zum einen nahm ein Mann an der Schulung teil, der aufgrund seines übermäßigen Engagements beinahe seine hauptamtliche Anstellung verloren hätte, zum anderen begleitete eine Frau mehr als fünf geflüchtete junge Männer, bezahlte ihnen nötiges Lernmaterial privat aus eigener Tasche und hatte jeden Tag mehrere Termine mit ihnen oder für sie. Eine weitere Frau war so gestresst von der Familie die sie begleitete, dass sie diese am liebsten einfach nur ‚abgeben‘ wollte. Im Rahmen der komplexen Hilfebeziehung kann solcher Aktivismus unterschiedliche Gefahren auf verschiedenen Ebenen hervorrufen. So können die Reflexion der eigenen Motivation als Helfer und des eigenen Handelns vernachlässigt, hauptamtliche Strukturen nicht genutzt oder die Bedürfnisse der Geflüchteten nicht eindeutig wahrgenommen werden.

Wie bereits erwähnt, kann dies für Ehrenamtliche zu psychischen Belastungen, wie Stress, Burn-Out oder sogar sekundärer Traumatisierung² führen. Aber auch hauptamtliche MitarbeiterInnen haben eventuell einen Mehrberatungsaufwand und Stress durch die Auseinandersetzung mit in ihren Augen ‚überengagierten Ehrenamtlichen‘. Letztendlich kann unreflektiertes Engagement negative Auswirkungen auf die Hilfesuchenden, nämlich die geflüchteten Menschen, haben.

Wie in Abbildung 6 dargestellt, kann es zu einer Entmündigung der geflüchteten Menschen kommen, welche entweder in einem (beiderseitigen) Abhängigkeitsverhältnis oder in einen unerwünschten Abbruch der Hilfebeziehung mündet.

In diesem Fall werden Geflüchtete nicht mehr als handelnde, selbstständige Subjekte gesehen, sondern vielmehr zu ‚meinem Afghanen‘ und/oder ‚meinem Flüchtling‘ objektiviert. Die Ehrenamtlichen entscheiden ohne Rücksprache mit den Geflüchteten oder den hauptamtlichen BeraterInnen, was für die Geflüchteten ‚gut‘ ist. Kommentare wie „Würde er doch genauso viel Deutsch lernen, wie er Sport macht“ oder „Man muss sie halt immer ein bisschen antreiben“ zeigen die Asymmetrie in der Hilfebeziehung. Hierdurch besteht ein Machtgefälle zwischen den helfenden und hilfebedürftigen Personen.

2 Andreatta und Mitterhofer weisen darauf hin, dass das ehrenamtliche Engagement in der Flüchtlingshilfe eine hohe Gefahr an Überforderung und sogar schwerwiegenden psychischen Erkrankungen nach sich ziehen kann. Insbesondere die Konfrontation mit traumatisierten Menschen kann zu einer sekundären Traumatisierung bei den HelferInnen führen (Andreatta/Mitterhofer 2016).

*„Typisch für paternalistisches Handeln ist es, dass die Menschen, denen Hilfe und Unterstützung zuteilwird, im Vorfeld nicht nach ihren Bedürfnissen oder Anliegen gefragt wurden. Es wird gleichsam über ihre Köpfe hinweg entschieden oder gehandelt. Als Folge können die Empfänger*innen die vermeintliche Hilfe als Beschämung oder auch Verletzung erfahren.“ (Fritsche/Schreier 2017, S. 33)*

Die Gefahr von Paternalismus (aus dem Lateinischen: „Bevormundung“) kann sich aufgrund der existenziellen Notlage, der Sprachbarrieren sowie des neuen soziokulturellen Umfelds der geflüchteten Menschen, im Engagement in der Flüchtlingshilfe, in seiner extremen Form, äußern.³

Im schlimmsten Fall wird durch unsensible Hilfe die sowieso schon prekäre Lage der Geflüchteten nur noch verstärkt und ein verstörendes Bild der Aufnahmegesellschaft generiert. Auch auf der Seite der HelferInnen kann sich das idealisierende Bild des ‚notleidenden Flüchtlings‘, in das Bild eines ‚undankbaren Schmarotzers‘ wandeln, während sich zudem kulturelle Stereotype verfestigen und der Rückzug ins Private oder auch zu anderen ‚hilfsbedürftigen Gruppen‘ bevorzugt wird.

7 Mögliches Orientierungswissen in Fortbildungen für ehrenamtliche HelferInnen in der Flüchtlingshilfe

Unter Rückgriff auf die Praxiserfahrungen während des HO:PE Projektes sowie der daraus resultierenden und soeben skizzierten Problemlage, kann die in der Einleitung gestellte Frage nach einem Orientierungswissen in Fortbildungen für ehrenamtliche HelferInnen wie folgt beantwortet werden (siehe auch oben Abbildung 3):

Die Module 2, 3 und 5 sind für Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit wichtige Bausteine der HO:PE-Schulung. Der rechtliche Rahmen, in dem sich Geflüchtete bewegen und einen Überblick über relevante AkteurInnen sowie zentrale Beratungsstellen erhalten, kann als unerlässliches Tool in der ehrenamtlichen Flüchtlingshilfe betrachtet werden. Auch das Aufzeigen von weiteren Perspektiven für das eigene Engagement, sei es der Hinweis auf Weiterbildungsmöglichkeiten, ein persönliches Beratungsgespräch oder auch die Vermittlung in eine konkrete Initiative, bildeten, zumindest in dem von HO:PE etablierten Schulungsformat, einen runden Abschluss.

3 Insbesondere postkoloniale Diskurse weisen auf das Nicht-Auseinandersetzen mit eigenen Vorurteilen gegenüber Menschen aus anderen Kulturen hin. Beispielsweise nahm etabliertes Privilegien-Denken, das sich insbesondere im Zeitalter des Kolonialismus seitens der europäischen Bevölkerung bildete, eine (fiktive) Unterscheidung in „Wir“ und „die Anderen“ vor (Kopahnke 2017; Fritsche/Schreier 2017).

Modul 1 ist selbstverständlich im Rahmen einer Fortbildung über das Flüchtlingszentrum besonders sinnvoll. Es lässt sich aber auch verallgemeinern, dass das Kennenlernen von professionellen Beratungsstellen und des vor Ort arbeitenden Personals für Ehrenamtliche sehr interessant, aufschlussreich und v. a. praxisnah ist. Auch der Raum für Austausch und Netzwerken ist wesentlicher Erfolgsfaktor. Hartnuß und Kegel erklären:

„Erfahrungsgemäß besonders wichtig ist der Austausch von Freiwilligen untereinander sowie mit Beruflichen über die eigenen Engagement- und Arbeitserfahrungen. Dafür muss Zeit innerhalb der Qualifizierungsangebote eingeplant werden. Eine gewisse moderatorische Unterstützung bei der Aussprache über mitgebrachte, persönlich wichtige Themen und über die gemachten Erfahrungen dient der Reflexion und damit dem Lernen. Damit einher geht die Wertschätzung und Förderung einfacher aus dem Alltag entnommener Kommunikations- und Kontaktformen zwischen Teilnehmern; dies bedeutet, dass dem informellen Lernen auch in den Qualifizierungen besonderes Gewicht zukommt. Ebenso gilt, dass in der Regel weniger ‚Schulungen‘ und mehr ‚Workshops‘ stattfinden sollten – somit ist gewährleistet, dass die Beteiligten ihre Themen und Interessen in die Qualifizierungen einbringen können.“
(Hartnuß/Kegel 2011, S. 628)

Vor dem Hintergrund, dass die Arbeit mit geflüchteten Menschen in erster Linie Beziehungsarbeit ist, stellt das formelle Wissen, wie bspw. ein Wissen über den Ablauf des Asylverfahrens, überdies nicht die Grundlage für eine adäquate Begleitung von Geflüchteten dar. *Das Wesentliche ist der Umgang mit diesem Wissen, v. a. aber der Umgang mit den geflüchteten Menschen.*

An dieser Stelle kommt das Modul 4 ins Spiel. Will man das Format der HO:PE-Schulung beibehalten, so wäre es eine Optimierung dieses Modul insoweit zu konkretisieren, als dass den TeilnehmerInnen bewusst wird, dass gerade die Auseinandersetzung mit der Hilfe-Beziehung und den eigenen Soft-Skills, die Basis für eine qualitativ gute, ehrenamtliche Hilfe darstellt. Diesen Optimierungsprozess stellt Abbildung 7 dar.

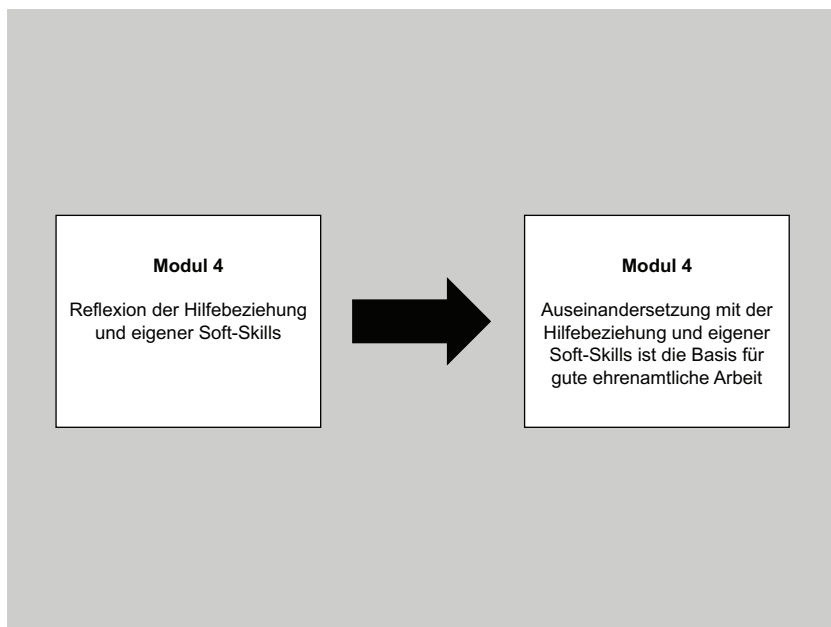


Abbildung 7: Neukonzeption Modul 4 der HO:PE Multiplikatoren-Schulung

Es geht darum, zu verstehen, dass Selbstreflexion und die Entwicklung einer stabilen inneren Haltung – also, in erster Linie, eine gesunde Beziehung zu sich selbst – die Grundlagen für die eigene ehrenamtliche Tätigkeit in der Flüchtlingshilfe darstellen. Die TeilnehmerInnen sollen in diesem Sinne nicht dem ‚blinden Aktionismus‘ verfallen, sondern in der Lage sein, auf sich selbst sowie die mit ihnen interagierende Umwelt zu achten und zu reagieren. Dieses Bildungsziel stellt eine sensible didaktische Herausforderung dar.

Aufgrund der Erfahrungen aus der praktischen Arbeit und der soeben skizzierten Problemlage unterbreitet die Autorin den Vorschlag, dass Qualifikationen für Ehrenamtliche genau hier ansetzen müssen, um eine solide Basis für Tätigkeiten in der Flüchtlingshilfe zu schaffen.



Abbildung 8: Grundlage für sinnvolle, ehrenamtliche Flüchtlingsarbeit bilden hauptamtliche Strukturen und informelles Wissen

Das informelle Wissen – angefangen mit dem Bewusstsein, dass die eigene innere Haltung sowie die Gestaltung der Hilfebeziehung die Basis für gute ehrenamtliche Arbeit darstellen – bietet den stabilen Boden und die Grundlage für einen adäquaten Umgang mit geflüchteten Menschen und die Anwendung von erlerntem formellem Wissen. Damit Ehrenamtliche allerdings überhaupt Zugang zu Fortbildungen, Workshops oder Supervision bekommen können, braucht es funktionierende und kompetente hauptamtliche Strukturen:

„Es ist daher dringend erforderlich, bei den Hauptamtlichen eine Bewusstseinsänderung über die Bedeutung des Ehrenamts und seine integrativen Wirkungen auf das Individuum und die Gesellschaft herbeizuführen. So sollten die Hauptamtlichen als Schlüsselfiguren für den Erfolg der Ehrenamtsprojekte (an)erkannt werden und ihre Handlungskompetenzen für den adäquaten Umgang mit Ehrenamtlichen durch kontinuierliche Aus- und Fortbildung gefördert werden. Hierzu gehört die Vermittlung von Kenntnissen über Motive, Wirkmechanismen und Potenziale von Ehrenamtlichen und wie man sie rekrutieren, einsetzen und professionell begleiten kann.“ (Han-Broich 2015, S. 9)

8 Quellenverzeichnis

- Andreatta, Pia/Mitterhofer, Hermann (2016): Ehrenamtliche im Kontext von Krieg, Flucht und Asyl: Orientierungspunkte für die Supervision. In: Busse, Stefan/Haubl, Rolf/Möller, Heidi/Schiedsmann, Christiane (Hrsg.): Beiträge zur Beratung in der Arbeitswelt, 2/2016. Kassel: Kassel University Press, S. 1-8.
- Definition nach dem Duden (2017): Aktionismus. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Aktionismus> (29.05.2018).
- Franzke, Bettina (2017): Interkulturelle Kompetenz und verantwortungsvolles Handeln in der Flüchtlingshilfe. Ein Praxisbuch für ehrenamtlich Engagierte. Mannheim: Ulrich Wellhöfer.
- Fritzsche, Miriam/Schreier, Maren (2017): „... und es kommen Menschen!“ Eine Orientierungshilfe für die Unterstützung geflüchteter Menschen. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung. Band 10102. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Han-Broich, Misun (2012): Ehrenamt und Integration. Die Bedeutung sozialen Engagements in der (Flüchtlings-)Sozialarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Han-Broich, Misun (2015): Engagement in der Flüchtlingshilfe – eine Erfolg versprechende Integrationshilfe. <http://www.bpb.de/apuz/203551/engagement-in-der-fluechtlingshilfe?p=all> (29.05.2018).
- Hartnuß, Birger/Kegel, Thomas (2011): Qualifizierung. In: Olk, Thomas/Hartnuß, Birger (Hrsg.): Handbuch bürgerschaftliches Engagement. Weinheim: Beltz Juventa, S. 623-633.
- Kopahnke, Hanna (2017): Ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete. Postkoloniale Perspektiven und die Rolle der Affekte am Beispiel der ehrenamtlichen Vormundschaft. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 6/17, S. 561-568.
- Zentrale Information und Beratung für Flüchtlinge gGmbH (Flüchtlingszentrum Hamburg) (2018a): Projektbericht HO:PE. Auswertung der Anmeldebögen. (nicht veröffentlicht).
- Zentrale Information und Beratung für Flüchtlinge gGmbH (Flüchtlingszentrum Hamburg) (2018b): Projektbericht HO:PE. Auswertung Feedbackbögen. (nicht veröffentlicht).

9 Lessons Learnt: Best-Practice-Anregungen aus dem Projekt HO:PE

Bernd Remmele, Stefanie Ebbeler und Silvester Popescu-Willigmann

Abstract	209
1 Einleitung	211
2 Erkenntnisebenen der Evaluation	212
2.1 Inhaltliche Konzeption der Evaluation	213
2.2 Plädoyer für die Evaluation	214
3 Erkenntnisse auf der Strukturebene	215
4 Erkenntnisse auf der Prozessebene	218
5 Erkenntnisse auf der Ergebnisebene	220
6 Fazit	221

Abstract

This article condenses central findings from the evaluation of the HO:PE project and breaks them down into essential insights in order to make them usable for further contexts of educational planning and project work with refugees.

The accompanying evaluation was designed in HO:PE as a formative self-evaluation and was supported by an external scientific team. Various and precisely tailored survey and evaluation instruments were developed in order to approach the different target groups and event formats in the areas of action of the project. The three levels “structure quality”, “process quality” and “outcome quality” as well as the four categories “diversity”, “participation”, “professionalism management” and “professionalism didactics” determined the conceptual framework for the orientation of the evaluation in terms of content and for the classification of the results and the derivation of control and correction measures for the project management and quality development in HO:PE. The presentation of the “Lessons Learnt” in this article follows the logic of the three levels:

- At the *structural level*, the professionalism of the staff is an important issue; the project staff should have a variety of skills, so that a heterogeneous team can then cover didactic, cultural and educational science as well as foreign language and consulting skills. Furthermore, it is important to

clearly define and communicate learning objectives, offers should be target group-specific and transparent. The following aspects emerged in all parts of the project as success factors for ‘empowering’ initial orientation offers: The educational offers should be organized in a manner appropriate to the target group and have a low organisational threshold, social space orientation should be provided and an appreciative and positive (learning) atmosphere must be cultivated.

- At the *process level*, the central importance of continuous, accompanying project reflection is emphasized. Regardless of the scope and the exact structure of a project, systematic evaluation and corresponding reflection procedures enable improvements at various levels as well as adequate adjustments to changing contexts. In this area, clear and immediate communication, the allocation of and compliance with clear responsibilities and operational responsiveness are also very important.
- At the *level of quality of outcomes*, it should be particularly emphasized that an initial orientation measure has achieved good output if learners have created the prerequisites for more or less independent learning processes by gaining orientation knowledge. In addition, the results show that the social space orientation achieved has been successful not only in everyday life and support structures but also in the development of leisure spaces.

Dieser Beitrag bereitet zentrale Erkenntnisse aus der Evaluation des Projekts HO:PE auf und bricht diese auf essenzielle Einsichten herunter, um sie für weitere Kontexte der Bildungsplanung sowie der Projektarbeit mit Geflüchteten anschlussfähig zu machen.

Die begleitende Evaluation war in HO:PE als formative Selbstevaluation angelegt und wurde von einem externen Team aus der Wissenschaft unterstützt. Verschiedene passgenaue Erhebungs- und Auswertungsinstrumente wurden entwickelt, um den unterschiedlichen Adressatengruppen und Veranstaltungsformaten in den Maßnahmenbereichen des Projekts gerecht zu werden. Die drei Ebenen „Strukturqualität“, „Prozessqualität“ und „Ergebnisqualität“ sowie die vier Kategorien „Diversität“, „Partizipation“, „Professionalität Management“ und „Professionalität Didaktik“ bestimmten den konzeptionellen Rahmen für die inhaltliche Ausrichtung der Evaluation sowie zur Einordnung der Ergebnisse und Ableitung von Steuerungs- und Korrekturmaßnahmen für das Projektmanagement und die Qualitätsentwicklung in HO:PE. Die Darstellung der „Lessons Learnt“ in diesem Beitrag folgt der Logik der drei Ebenen:

- Auf der *Strukturebene* zeigt sich die Professionalität des Personals als wichtiger Punkt. Die Projektmitarbeitenden sollten über verschiedene

Kompetenzen verfügen, so dass ein heterogenes Team didaktische, kultur- und erziehungswissenschaftliche wie auch fremdsprachliche und Beratungskompetenzen abdecken kann. Weiterhin ist es wichtig, Lernziele klar zu definieren und zu kommunizieren, Angebote sollten zielgruppenspezifisch aufgebaut und von Transparenz geprägt sein. Als Gelingensfaktoren für ‚empowernde‘ Erstorientierungsangebote taten sich in allen Teilbereichen des Projekts folgende Aspekte hervor: Die Bildungsangebote sollten adressatengerecht und niedrigschwellig organisiert sein, der Sozialraumbezug muss gegeben sein sowie eine wertschätzende und positive (Lern-)Atmosphäre kultiviert werden.

- Auf der *Prozessebene* wird die zentrale Bedeutung einer kontinuierlichen, begleitenden Projektreflexion betont. Unabhängig vom Umfang und der genauen Anlage eines Projekts ermöglichen eine systematische Evaluation und entsprechende Reflexionsverfahren Verbesserungen auf verschiedenen Ebenen sowie adäquate Anpassungen an sich verändernde Kontexte. In diesem Bereich sind auch eine klare und unmittelbare Kommunikation, die Vergabe und Einhaltung eindeutiger Zuständigkeiten sowie operatives Reaktionsvermögen sehr wichtig.
- Auf der *Ebene der Ergebnisqualität* ist besonders hervorzuheben, dass eine Erstorientierungsmaßnahme guten Output erzielt hat, wenn bei den Lernenden durch die Vermittlung des Orientierungswissen, die Voraussetzungen für weitere mehr oder weniger eigenständige Lernprozesse geschaffen wurden. Außerdem zeigt sich ein Erfolg im Bereich der Ergebnisse daran, dass die erlangte Sozialraumorientierung neben Alltags- und Unterstützungsstrukturen auch zum Erschließen von Freizeiträumen führt.

1 Einleitung

Das Projekt „Hamburger Orientierungsprogramm: Perspektiven im Einwanderungsland“ (HO:PE) war multidisziplinär angelegt und operierte auf mehreren Ebenen der Erstorientierung. Es adressierte unmittelbar Geflüchtete mit verschiedenen Angeboten betreffend ihrer persönlichen Erstorientierung. Und es adressierte die Zivilgesellschaft sowie die Unterstützungsstrukturen für Geflüchtete. Die Erkenntnisse in den Beiträgen in diesem Buchteil II zeugen von den vielen Facetten des Projekts, zeigen und erläutern Konzeptionen und Vorgehensweisen aus einer theoretisch fundierten, an der Praxis ausgerichteten Perspektive. Im Prolog sind die Rahmenbedingungen und die Projektstruktur skizziert.

In diesem Resümee formulieren wir aus den umfangreichen Erkenntnissen der Projektevaluation heraus wesentliche, für den Transfer in andere

Sozialarbeits- und Bildungsprojekte relevante Aspekte, die „Lessons Learnt“, und befinden uns damit in einem eigenständigen Zielbereich von HO:PE, nämlich den sogenannten „Strukturverbesserungsmaßnahmen“. Der vorliegende Beitrag ist allgemein gehalten, da über die in den Beiträgen des Buchteils II hinausgehende Spezifika zum Teil den Blick auf generell Gültiges verstellen würden.

2 Erkenntnissebenen der Evaluation

Die Evaluationsergebnisse für die Teilbereiche des Projekts flossen in die vorhergehenden Beiträge dieses Best-Practice-Teils ausführlich ein und wurden entlang der hier vorgestellten Systematisierung erarbeitet. Sie sollen daher hier nicht wiederholt werden, sondern das Gesamtprojekt betreffend und bezüglich seiner Bedeutung für andere Kontexte der Projekt- und Bildungsarbeit zusammengefasst und transferiert werden. Die untenstehenden Evaluationsebenen dienen dabei auch hier als Raster für die Darstellung.

Die „Lessons Learnt“ sind aus den Erkenntnissen der begleitenden Evaluation von HO:PE destilliert. Der formativen Selbstevaluation wurden wissenschaftliche Gütekriterien zugrunde gelegt und sie war schwerpunktmäßig auf die Qualitätssicherung und -steigerung der Projektmaßnahmen ausgelegt. Das heißt: Es wurden die Prozesse, Strukturen und Ergebnisse der jeweiligen einzelnen Maßnahmen evaluiert. Daraus gewonnene Erkenntnisse wurden in die unmittelbare Projektsteuerung transferiert und für die Entwicklung der nachfolgenden Maßnahmen berücksichtigt. Zudem diente die Evaluation der Überprüfung der Zielerreichung im Projekt.

Ein Mix verschiedener Erhebungs- und Auswertungsmethoden und konkreter Instrumente wurde, angepasst an die verschiedenen Maßnahmen im Projekt, zur Datengenerierung für die Evaluation entwickelt. Unter anderem wurde mit Unterrichtsbeobachtung gearbeitet, ebenso mit mehrteiligen Sprach- und Wissensstandtests und auch mit schriftlichen und mündlichen Feedbacks. Die Methoden und Instrumente wurden jeweils passgenau in Bezug auf die unterschiedlichen Zielgruppen (Geflüchtete, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Ehrenamtliche, Honorarkräfte etc.) und Maßnahmenformate entworfen, eingesetzt und ausgewertet.

Um die wissenschaftlichen Standards der Evaluation einzuhalten (u. a. Vergleichbarkeit der Ergebnisse für das Gesamtprojekt sicherstellen, Aussagekraft der Daten gewährleisten etc.) und der großen Menge an quantitativen und qualitativen Daten Herr zu werden, wurde beim Evaluationskonzept von Beginn an eine Systematisierung der Ziele vorgenommen. Das hierzu entwickelte Schema war im weiteren Verlauf die konzeptionelle Grundlage für die

Entwicklung von Erhebungs- und Auswertungsinstrumenten wie auch zur Analyse der gewonnenen Erkenntnisse.

2.1 Inhaltliche Konzeption der Evaluation

Das Schema umfasst die drei Ebenen „Strukturqualität“, „Prozessqualität“ und „Ergebnisqualität“, die im Projekt auf vier übergeordnete Kategorien, man könnte auch sagen Dimensionen, angewendet wurden: „Diversität“, „Partizipation“, „Professionalität Management“ und „Professionalität Didaktik“. In der so entstandenen Matrix waren dann sowohl alle Projektziele abgebildet als auch die zentralen Anliegen des Projekts (siehe Tabelle 1).

Kategorie \ Ebene	Strukturqualität	Prozessqualität	Ergebnisqualität
Diversität			
Partizipation			
Professionalität Management			
Professionalität Didaktik			

Tabelle 1: Ebenen und Kategorien der Evaluation

Da es sich bei den Ebenen und vor allem den Kategorien um eine analytische Unterscheidung handelte und diese konzeptionellen Komponenten außerdem häufig interdependent oder multipel bedingt waren, ist die Zuordnung konkreter Sachverhalte zu einem dieser Bereiche nicht immer trennscharf möglich gewesen. Das war für die Erhebung und Auswertung jedoch nicht von Nachteil, denn auch und gerade die Grenzfälle boten besonders viel Diskussionsstoff und damit ein Feld, um die interessierenden Sachverhalte in großer Tiefe zu durchdringen.

Die *Strukturqualität* manifestierte sich in organisatorischen Rahmenbedingungen, wie personeller, sachlicher, technischer und baulicher Ausstattung, Konzeption und Organisation. Die *Prozessqualität* umfasste eher schwierig zu messende Aktivitäten, die der Durchführung der Maßnahmen dienten, und die beispielsweise auch Kooperation, Interaktion, Information und Kommunikation beinhalteten. Die *Ergebnisqualität* erstreckte sich auf Aspekte rund um den Output, im Sinne der Zielerreichung, erkennbar etwa an der Zufriedenheit der Teilnehmenden, der Erfüllung zuvor festgelegter Lehr-/Lernziele usw.

Die Kategorie *Diversität* umfasste alle Ziele, die in Verbindung mit Vielfalt und Heterogenität stehen; und zwar bezüglich der Projektteilnehmenden, der Zusammensetzung von Kursgruppen, der Mitarbeitenden im Projekt und auch bezüglich der Honorarkräfte, und ebenso bezüglich des Unterrichts. So sollten z. B. unterschiedliche didaktische Methoden und Instrumente zur Anwendung kommen, ‚Binnendifferenzierung‘ und individuelle ‚Sozialraumorientierung‘ sollten möglich sein, und zudem inhaltlich die gesellschaftliche Vielfalt in Deutschland und die damit einhergehenden unterschiedlichen Lebensentwürfe berücksichtigt werden. Die Kategorie *Partizipation* zielte auf die Beteiligung und Mitbestimmung von allen am Projekt Teilnehmenden ab, bspw. in Bezug auf das Lehr-/Lernziel, die Teilnehmenden zu gesellschaftlicher Teilhabe zu befähigen. Die Kategorie *Professionalität Management* umfasste die Arbeitsweise im Projekt (Zusammenarbeit im Projektteam und mit externen Akteuren, interne Dokumentation, Reporting usw.). Die Kategorie *Professionalität Didaktik* beschrieb die Methoden der Wissensvermittlung, aber auch die Art und Weise der Zusammenarbeit zwischen Projektteam und Lehrkräften bzw. anderen Honorarkräften.

2.2 Plädoyer für die Evaluation

Es bestätigt sich eine zentrale Annahme bei der Konzeption von HO:PE: dass es sich lohnt, ein Projekt von Beginn an und systematisch zu beobachten bzw. zu evaluieren. Dies sollte selbstverständlich für ein innovatives, komplex organisiertes und budgetiertes Projekt mit hoher sozialer Relevanz sein. Systematische Selbstbeobachtung bzw. Selbstevaluation führt dazu, dass der Blick auf relevante Bestimmungsgrößen des Projekterfolgs gerichtet werden kann. Aufgrund von begrenzten Ressourcen und begrenzter Zeit, wie sie für ein Projekt wie HO:PE typisch sind, können einige der potenziell interessierenden Bestimmungsgrößen nur begrenzt oder auch gar nicht erfasst und evaluiert werden. Ebenfalls können Restriktionen aus beispielsweise Unterrichtskonstellationen heraus – wie die pädagogischen Abläufe oder auch die Achtung vor den Interessen und Wünschen der Teilnehmenden – Hindernisse für die Evaluation darstellen. Restriktive Rahmenbedingungen können wiederum interessierende Erkenntnisobjekte der Evaluation sein. So kann zumindest die Diskussion über diese schwierig oder kaum erfassbaren Größen die im Projekt weiter laufenden Planungsprozesse zielorientiert anleiten.

Der hier vorliegende Band ist Teil und Ergebnis dieser Selbstbeobachtung. Schon allein das Wissen darüber, dass am Ende des Projektes dessen Ergebnisse in öffentlichkeitswirksamer Weise (auch eine repräsentativ besetzte Abschlussveranstaltung war geplant und wurde durchgeführt) veröffentlicht werden würden, hat innerhalb des Projektteams eine Erhöhung der

Aufmerksamkeit auf relevante Kriterien und deren Nachvollziehbarkeit und ggf. Verallgemeinerbarkeit bewirkt.

Darüber hinaus bietet die Evaluation belastbares Material für eine klare Kommunikation mit den verschiedenen Stakeholdern eines Projekts, wie hier z. B. dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, der Freien und Hansestadt Hamburg, den Gesellschaftern des Flüchtlingszentrums Hamburg und selbstverständlich auch den zahlreichen unmittelbar und mittelbar im Diskurs befindlichen Akteuren, Beteiligten und Betroffenen aus der Zivilgesellschaft.

Ein Erfolgsfaktor war die Beteiligung externer Evaluationsexperten, hier aus der Wissenschaft, die ausgehend von einer anfänglich sehr intensiven Erarbeitung der Evaluationsstruktur und -methoden regelmäßig Zwischenergebnisse, verschiedene Probleme und Planabweichungen mit dem Projektteam wissenschaftlich moderierend diskutierten und methodisch bei der Lösungsfindung unter Einhaltung der fachwissenschaftlichen Systematiken im Projekt unterstützten.¹

3 Erkenntnisse auf der Strukturebene

Die Strukturebene betrifft die Rahmenbedingungen einer Einrichtung oder einer Maßnahme, die als Inputgrößen für den (Lehr-)Betrieb relevant sind.

Wie fast überall und insbesondere in den meisten Bildungszusammenhängen ist eine wesentliche Inputgröße die *Professionalität des Personals*. Ein komplexes Projekt wie HO:PE erfordert dabei eine Vielzahl unterschiedlicher Kompetenzen, die allein über die Bildungswege einzelner Personen nicht erworben werden können.

Daraus folgen mehrere Anforderungen: Zum einen geht es darum, ein *geeignetes heterogenes Team* zusammenzustellen, das hier z. B. neben didaktischen, kultur- und erziehungswissenschaftlichen auch fremdsprachliche und Beratungskompetenzen zu vereinen hatte (vorteilhaft war in HO:PE auch, Absolventinnen des Studiengangs „Internationale Migration und Interkulturelle Beziehungen“ beschäftigen zu können); hieraus folgt zweitens, dass *Kommunikations- und Reflexionsprozesse (s. u.) institutionalisiert* werden, die die verschiedenen professionellen Kompetenzen an den relevanten Stellen wirksam werden lassen. Dies ist bereits mit dem dritten Aspekt verknüpft, nämlich der *weiteren Professionalisierung* des Personals – auch des externen –

1 Konsequenterweise sind die ‚externe‘ Expertin und die ‚externen‘ Experten auch in diese Publikation involviert: Bernd Remmele fungiert als Mitherausgeber dieses Bandes und Co-Autor dieses Reflexionsbeitrags. Simone Kattwinkel und Moritz Petzi haben weitere Beiträge in diesem Band verfasst.

in verschiedenen Bereichen. Aus einer solchen professionstheoretischen Sicht lassen sich auch einige Strukturaspekte erfolgreichen Bildungsmanagements im Bereich der Erstorientierung bestimmen:

Auch wenn es trivial klingt, kann man nicht genug betonen, dass *Lernziele angemessen, realistisch und klar zu definieren und zu kommunizieren* sind. Denn hier können unterschiedliche Prioritätensetzungen zu Reibungsverlusten führen. So hat sich etwa in HO:PE gezeigt, dass es wichtiger ist, Orientierungswissen ggf. auch in Erstsprache zu vermitteln, als dies in Deutsch zu versuchen (z. B. die Gruppenvorträge zum Thema ‚Rechte und Pflichten im Asylverfahren‘); analog hierzu muss es mit Blick auf deutsche Sprachkenntnisse primär um grundlegende Verständigungsformen und nicht um Grammatik gehen.

Eine zentrale Projekterfahrung besteht in der Erkenntnis, dass für den Bereich der Erstorientierung von Geflüchteten *zielgruppenspezifische Angebote* sinnvoll sind. Dies betrifft insbesondere Kategorien wie Geschlecht und Bildungshintergrund aber auch den Veranstaltungsort (z. B. innerhalb oder außerhalb von zentralen Unterkünften). Die Kursstruktur gilt es entsprechend flexibel u. a. an die sich häufig ändernde Zielgruppenzusammensetzung anzupassen und adäquat an die Zielgruppen zu kommunizieren. Den potenziellen Teilnehmenden sollten darüber hinaus durch schlanke bürokratische Verfahren der Zugang bzw. die Teilnahme soweit wie möglich erleichtert werden. Auch im weiteren Kursverlauf gilt es, ein hohes Maß an *Transparenz* der Kursbedingungen und -abläufe für Teilnehmenden herzustellen. Über den ganzen Verlauf hinweg – auch wenn es nicht zur Teilnahme an einer Maßnahme kommt – gilt es daher, individuelle Beratungsprozesse zu initiieren. Und insbesondere die Inhalte sind – innerhalb des Curriculums und der damit abgesteckten Lernziele – auf die Bedürfnisse der Lerngruppe anzupassen.

Aus der erforderlichen Zielgruppenspezifität lässt sich ebenso schließen, dass für den Erfolg von entsprechenden Bildungsangeboten die lokale Zielgruppe und die durchführende Organisation eine *kritische Größe* haben sollten – oder, falls diese unterschritten wird, Kooperationen und Netzwerke sowie auch Bildungsmarketing (inkl. Finanzierungsfragen) an Bedeutung gewinnen.

Wichtig ist auch die genaue *Kenntnis der vorhandenen Strukturen* von Bildungsmaßnahmen im gegebenen Bereich. Bereits ab der Konzeptionsphase des Projekts HO:PE wurden sämtliche lokale Stakeholder betrachtet und schon vor Projektbeginn Kontakte geknüpft, die dann mit Projektstart direkt aktiviert werden konnten. Insbesondere im Bereich der Erstorientierung, die eng verwoben ist mit weiterführenden Integrationsangeboten wie etwa Sprachkursen und anderen Lernangeboten, sollten sich vorhandene Angebote ergänzen und im Sinne der Förderkette idealerweise aufeinander aufbauen, statt miteinander zu konkurrieren.

Für den Erfolg der Bildungsangebote im Projekt HO:PE haben sich die folgenden spezifischen strukturellen Gelingensfaktoren als besonders wichtig erwiesen. Es lassen sich über alle Teilmaßnahmen hinweg die folgenden Punkte benennen:

- *Adressatengerechte Angebote:* Bei der Planung und Durchführung von Bildungsmaßnahmen wie Erstorientierungskursen oder auch Schulungen für ehrenamtliche Helfende muss immer ein Mindestmaß an Flexibilität gegeben sein. Die Bedarfe der Teilnehmenden ändern sich stetig, genau wie die Rahmenbedingungen (Asylrecht beispielsweise) einem stetigen Wandel unterliegen. Gesetzes- und Verfahrensänderungen, aber auch veränderte Fluchtrouten und Krisenherde wirken sich letztendlich bis auf die lokale Angebotsebene von Maßnahmen aus. Sie führen somit zu sich wandelnden Bedarfen und Ausgangslagen, nicht nur bei Geflüchteten selbst, sondern auch im Unterstützernetzwerk um sie herum.
- *Niedrigschwelligkeit:* In allen Maßnahmen trat die Niedrigschwelligkeit als Schlüsselfaktor hervor. Der organisatorische Rahmen (Veranstaltungsort und -zeit, Dauer einer Veranstaltung und Zugangsvoraussetzungen) muss auf die potenziellen Teilnehmenden zugeschnitten sein, und die Akquisition der Teilnehmenden muss in einer zugänglichen Weise, Formaten und Sprache erfolgen.
- *Wertschätzung und eine positive Atmosphäre:* Vertrauen zu schaffen zwischen Teilnehmenden und Organisatoren bzw. Verantwortlichen des Bildungsangebotes ist äußerst wichtig. Dies zeigte sich im Projekt HO:PE sowohl bei den Angeboten für Geflüchtete (Basis und Vertiefungstrainings) als auch bei der Schulung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie bei der Bedarfserhebung zur Lebenswelt von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen.
- *Sozialraumbezug:* Es ist unabdingbar, den direkten Sozialraum der Projektteilnehmenden in der Planung und Durchführung von Maßnahmen zu berücksichtigen, zu thematisieren und zu integrieren. Eine Analyse des Sozialraums (wo und wie leben die Menschen, mit welchen Hürden und Besonderheiten sind sie im alltäglichen Leben konfrontiert usw.) sollte in der Konzeptionsphase von Angeboten für Geflüchtete unbedingt erfolgen und in die Umsetzung mit einfließen; ebenso die Aktivierung sozialräumlicher Akteure und ihre Involvierung in die Maßnahmen, z. B. bei Exkursionen oder auch als Referentinnen oder Referenten in Kursen. Außerdem zeigte sich, dass ein Erlebbarmachen des eigenen Sozialraums (beispielsweise Exkursionen in den Vertiefungstrainings oder aber die Durchführung von Angeboten direkt in den Wohnunterkünften von Geflüchteten) und ein gemeinsames Erschließen des Lebensumfeldes besonders guten

Wissenszuwachs in Bezug auf Erstorientierung wie auch positive Effekte des Empowerments bewirken.

4 Erkenntnisse auf der Prozessebene

Die Prozessebene bezieht sich auf das prozessuale bzw. kausale Ineinandergreifen der einzelnen Projekt- oder Betriebsteile; so z. B. die Abstimmung von Lehr- und Lernprozesse einerseits und Verwaltungsabläufen andererseits.

Wie bereits eingangs erwähnt, kann als ein Erfolgsfaktor die kontinuierlich *begleitende Projektreflexion* betrachtet werden. Dies ist dabei unabhängig von einem systematisch ggf. extern mitbetreuten Evaluationsprozess. Die systematische Nutzung von Formaten und Instrumenten des Qualitätsmanagements, wie z. B. von Qualitätszirkeln, kann analoge Effekte hervorbringen. Es geht generell um das wechselseitige Explizieren und Reflektieren von qualitäts- und prozessrelevanten Aspekten.

Gerade auch vor dem Hintergrund von heterogenen Teamstrukturen, wie sie im Projekt HO:PE vorlagen, erlauben solche *Reflexionsverfahren*, die Verbesserungen auf verschiedenen Ebenen sowie adäquate Anpassungen an sich verändernde Kontexte. Hinzu kommt eine fortlaufende Vereinheitlichung des Verständnisses von relevanten Aspekten des Projektes sowie der Strukturen und Abläufe, was dem gemeinsamen Vorgehen zur Zielerreichung im Projekt förderlich ist.

An eine solche allgemeine Vermittlung von Feedbackkultur schließen sich in einem nächsten Schritt *Feedbackmöglichkeiten* von externem Personal sowie von Teilnehmenden der einzelnen Maßnahmen an. Hierbei sollten die Fragen – egal ob mündlich oder schriftlich, mit geschlossenen oder offenen Fragen – über das operationale Niveau gängiger ‚Happiness Sheets‘ hinausgehen. Die Fragestellungen sollten auf konkrete, für den Erfolg der Maßnahme relevante – und möglichst auch modifizierbare – Faktoren zielen.

Hierzu und auch in weiterem Sinn ist eine *Orientierung an wissenschaftlichem Wissen und Methoden*, z. B. (interkulturelle) Didaktik und Fachdidaktik, sozialwissenschaftliche Methodenlehre und Organisationswissenschaften, erforderlich. Nur wenn man in der Lage ist, die eigene Praxis vor dem Hintergrund systematisch generierten allgemeinen Wissens zu reflektieren, basiert die systematische Weiterentwicklung der Projektprozesse nicht auf einem unbestimmten und vor allem unkontrollierbarem Trial-and-Error-Verfahren, sondern baut auf einem zielgerichteten und systematisch gesteuerten Ansatz auf.

Weiterhin erwiesen sich eine *klare und unmittelbare Kommunikation* und die Vergabe und Einhaltung *eindeutiger Zuständigkeiten*. Dies bezieht sich

sowohl auf die interne Arbeit im Projektteam als auch auf die Zusammenarbeit mit externen Partnern und ExpertInnen (beispielsweise Honorarkräfte wie ReferentInnen oder Lehrkräfte). Neben der fachlichen Eignung bei der Auswahl externer Honorarkräfte (u. a. einschlägige fachliche Qualifikation, Arbeitserfahrung, Methodenvielfalt, einem interkulturellen Arbeitsumfeld angemessene Haltung, Flexibilität u. v. m.) ist eine genaue Kommunikation des Arbeitsauftrages und der daran geknüpften Erwartungen und eben Zuständigkeiten zentral (im Projekt HO:PE beispielsweise der konzeptionelle Grundgedanke, die Vermittlung von Erstorientierungswissen mit einem ‚empowernden‘ Ansatz zu verbinden). Auch die fortlaufende Selbstevaluation tangiert alle am Projekt beteiligten Akteure – mehr oder weniger direkt und intensiv – und ist auf die Zuarbeit und Mitwirkung (beispielsweise mündliches oder schriftliches Feedback, Teilnahme an Qualitätszirkeln etc.) angewiesen, um ein vollständiges Bild der laufenden Projektstätigkeit und des Outputs zu erhalten und letztendlich Optimierungsprozesse effektiv einleiten bzw. umsetzen zu können.

Hierzu muss auch die *Bereitschaft zur Beteiligung* an der Evaluation vorhanden sein, was wiederum deren *Akzeptanz* als wichtigen Teil des Projekts voraussetzt. Die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Partnern betreffend ist für den Projekterfolg besonders die sehr *frühzeitige und klare Kommunikation* erfolgsförderlich (Was sind genaue Inhalte und Ziele der Maßnahme? Wer ist die Zielgruppe und welche Formalitäten wie Nachweispflichten sind unumgängliche Vorgaben, die kollegial zu erfüllen sind?). Dies ist essenziell, um eine für alle Seiten fruchtbare Zusammenarbeit zu erzielen, die nicht aufgrund von falschen Erwartungen oder (gefühlter) Mehrbelastung der Partner zu Irritationen oder gar Frustration führt und damit die Projektergebnisse gefährdet oder gar deren Erreichung verhindert, sondern stattdessen Basis für eine zielförderliche Kooperation schafft.

Vor diesem Hintergrund zeigte sich auch die große Bedeutung von *operativem Reaktionsvermögen*. Durch die fortlaufende, intensive Evaluation wurden der Projektfortschritt und die Zielerreichung kontinuierlich überwacht. Dadurch war es nicht nur möglich, die einzelnen Teilmaßnahmen von Durchführung zu Durchführung zu optimieren (z. B. durch Anpassung von Inhalten, Veranstaltungszeiten und anderen operativen Rahmenbedingungen), sondern auch für den Projekterfolg entscheidende Entwicklungen frühzeitig zu erkennen und ggf. gegenzusteuern. Hierbei galt es etwa, die geltenden Förderbestimmungen des Finanziers sowie die zwingenden formalen Abläufe zu berücksichtigen. Dieses Reaktionsvermögen, das eine *Reaktionsfähigkeit* und – nicht zu unterschätzen – *Reaktionswilligkeit* aller Beteiligten erfordert, ist unabdingbar, um ein anspruchsvolles Bildungsprogramm in einem sich verändernden Umfeld erfolgreich durchzuführen, und zwar unabhängig davon, wie das Projekt finanziert ist. Dennoch sollte man gerade auch dann darauf achten, eine kontinuierliche und verlässliche Leistungsqualität zu gewähr-

leisten, wenn es für den (auch formalen) Maßnahmenerfolg notwendig ist, bestimmte Finanziersvorgaben zu erfüllen.

Das Reaktionsvermögen ist wesentlich gekennzeichnet von den zur Verfügung stehenden und abrufbaren (*Evaluations-)*Instrumenten, dem Wissen über die fachlich relevanten Themen und Entwicklungen im Arbeitsbereich sowie über die bürokratischen Erfordernisse und Abläufe (z. B. das stets aktuelle Wissen um Vorgaben, Bestimmungen, Vorlagen und Verfahrensabläufe, Kontaktaufbau und -pflege zu externen Ansprechpartnern, um schnell und zuverlässig Auskünfte zu erhalten etc.). Von entscheidender Bedeutung ist die Verankerung der Evaluationsverantwortung nahe der Projektkoordination und bei Mitarbeitenden mit entsprechender fachlicher Qualifikation. Bei der Auswahl und Fortbildung des Projektpersonals erweisen sich aus den Erfahrungen *Management-Skills* zur Sicherstellung einer systematisch-professionellen Projektarbeit als ebenso wichtig wie die *fachlichen, methodischen, sozialen und persönlichen Kompetenzen*.

5 Erkenntnisse auf der Ergebnisebene

Auf der Ergebnisebene geht es um die (messbaren) Output- und ggf. auch Outcome-Eigenschaften, so z. B. um bestimmte Lernerfolge, das Erreichen von inhaltlichen oder formalen (quantitativen oder qualitativen) Ergebnissen in bestimmten Bereichen oder um Aspekte wie die allgemeine Zufriedenheit der Mitarbeitenden oder der Lernenden.

Die sichtbarsten, tatsächlich erreichten Ergebnisse in den Projektmaßnahmen beziehen sich auf das Erlangen von Orientierungswissen und Spracherwerb, das Empowerment der Teilnehmenden und deren Zufriedenheit sowie das Entwickeln von Perspektiven unter den Projektteilnehmenden. In allen Teilbereichen sind in diesen Punkten *Indikatoren für die Zielerreichung* vorhanden, und es kann somit eine positive Bilanz gezogen werden, sowohl für die Zielgruppe der Geflüchteten als auch für MultiplikatorInnen oder ehrenamtlich Engagierte. Hier sind einige der Indikatoren, die für HO:PE in *qualitativer Hinsicht* bedeutsam waren:

Als adäquates Ergebnis einer Erstorientierungsmaßnahme – analog zu ggf. anschließenden Grundbildungsmaßnahmen – kann gelten, wenn bei den Lernenden die *Voraussetzungen (Orientierungswissen) für weitere mehr oder weniger eigenständige Lernprozesse geschaffen* wurden bzw. wenn gerade auch alltägliche Begebenheiten als weitere relevante Lernanlässe fungieren können. Hieraus erwächst dann die Möglichkeit, unterschiedliche *Selbstwirksamkeitserfahrungen* zu machen (dies kann auch durch ‚nur‘ symbolische

Würdigung der erbrachten Leistungen in einem Kurs gefördert werden) und damit weiteres Empowerment durch Alltagsbewältigung in Gang zu setzen.

Hierzu gehört entsprechend auch, dass das für Erstorientierungskurse naheliegende Konzept ‚*Content Related Language Learning*‘ in der Umsetzung auch jeweils relevante Aspekte des Aufenthaltsrechts beinhaltet.

Aus den Erfahrungen von HO:PE lässt sich ferner schließen, dass sich der Erfolg einer Maßnahme darin zeigt, dass die erlangte Sozialraumorientierung neben Alltags- und Unterstützungsstrukturen gerade auch mit Blick auf ‚*Freizeit‘räume* gelungen ist.

Verschiedene Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit neu angekommenen Geflüchteten zeigen aber auch, dass es nicht nur darum geht, Maßnahmen curricular von den Inhalten her zu entwickeln und dann zu bewerten. Vielmehr geht es – z. B. beim Finden der Lernendenrolle im Klassenraum oder beim Erkunden der relevanten Sozialräume – darum, einen adäquaten, durchaus sehr körperlich zu verstehenden *Habitus für das Aufnahmeland zu entwickeln*. Bildungstheoretisch gesprochen geht es eben nicht nur darum, die ‚neue‘ Welt für die Geflüchteten zu erschließen, sondern auch die Neu-Angekommenen für diese Welt.

In quantitativer Hinsicht sind die Ziele des HO:PE-Projekts erreicht worden. Für die Erkenntnisse im Nachgang zum Projekt ist es mindestens ebenso wichtig, dass dank der begleitenden Evaluation und der permanenten Projektreflexion die einschneidenden Veränderungen im Umfeld des Projekts (Asylsystem, Asylrecht, geopolitische Veränderungen) auf ihre Bedeutungen und Auswirkungen für HO:PE hin rechtzeitig erkannt wurden. So konnten im Projekt frühzeitig Steuerungsmaßnahmen initiiert werden, die die Fortführung des Projekts, auch die Anpassung von konzeptionellen Faktoren, ermöglichten. In mehrfacher Hinsicht konnte so dieses anspruchsvolle, interdependent beeinflusste soziale und Bildungsprojekt erfolgreich geführt und beendet werden, da es stets agil und daher seiner Aufgabe und ihrem dynamischen Umfeld gewachsen war.

6 Fazit

Insgesamt verweist der Erfolg des Projekts HO:PE auf einen vorhandenen Bedarf an Erstorientierungsmaßnahmen, der gegenwärtig vom Regelangebot nicht hinreichend gedeckt wird. Dies wurde auch auf der Abschlusstagung des Projekts („Empowerment von Geflüchteten – Chance Erstorientierung“ am 1. Juni 2018 in Hamburg) in der Diskussion mit dem anwesenden Fachpublikum deutlich. Es ist sehr wichtig, dass Geflüchtete direkt nach der Einreise relevantes Wissen erwerben können, sodass sie schnell handlungsfähig

werden und gewappnet sind für die Alltagsbewältigung und das Asylverfahren. Eine umfassende Erstorientierung kann sowohl Geflüchteten selbst als auch Protagonisten in der Aufnahmegesellschaft, die mit neu eingereisten Geflüchteten in Kontakt stehen (z. B. Verwaltung, Personal in Wohnunterkünften, Ärzte etc.), entlasten und die Abläufe und Kommunikation erleichtern. Dass hier der Bedarf und das Interesse groß sind, beweist die Nachfrage zur Teilnahme an den entsprechenden Maßnahmen in HO:PE. Somit wäre zu überlegen, wie dieser Bedarf in Zukunft gedeckt werden kann und ob hier weitere Projektarbeit die Weiterentwicklung und Verbreitung von Standards fördern kann. Konkrete Impulse hierfür und Konzepte zur Anleihe für die Konzeption und Weiterentwicklung ebensolcher Maßnahmen liefert der vorliegende Band.

III Kontexte und Grundlagen der Bildungsarbeit mit Geflüchteten

10	Adaption des Sozialraumes für die Soziale Arbeit mit Geflüchteten.....	225
	<i>Simone Kattwinkel, Moritz Petzi und Christopher Wein</i>	
11	Nutzbarmachung und Aktivierung des Sozialraumes für die Erstorientierung.....	247
	<i>Moritz Petzi und Christopher Wein</i>	
12	Didaktische und methodische Grundlagen.....	267
	<i>Silvester Popescu-Willigmann</i>	

10 Adaption des Sozialraumes für die Soziale Arbeit mit Geflüchteten

Simone Kattwinkel, Moritz Petzi und Christopher Wein

Abstract	225
1 Sozialraum und Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit	227
1.1 Das Konzept Sozialraum	227
1.2 Sozialraumorientierung Sozialer Arbeit	228
1.3 Handlungsprinzipien und Dilemmata sozialraumorientierter Sozialer Arbeit	228
1.4 Ziele der sozialraumorientierten Sozialen Arbeit	231
1.5 Methodik der sozialraumorientierten Sozialen Arbeit	231
2 Der Sozialraum Geflüchteter	234
2.1 Spezifika des Adressatenkreises	234
2.2 Spezifika des Sozialraumes Geflüchteter	236
3 Adaption des Sozialraumes für die Soziale Arbeit mit Geflüchteten	238
3.1 Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit mit Geflüchteten	238
3.2 Adaption sozialraumorientierter Methoden für die Soziale Arbeit mit Geflüchteten	240
3.2.1 Methode der Stadtteil-/Sozialraumbegehung	241
3.2.2 Methode der Zeitbudgets	241
3.2.3 Methode der Institutionenbefragung	242
3.2.4 Exkursionen	243
4 Schlusswort	243
5 Quellenverzeichnis	244

Abstract

This chapter focusses on essential considerations concerning the adaptation of the concept of ‘social space’ for the social work with refugees. Social space and the orientation on this concept is part of a broader spatial turn in educational research and has attached great importance to social work since the 1990s. Theorists who have contributed to the development of the concept of social space have taken different positions towards social space: structural-istic, Marxist, realistic, just to name a few. In this chapter, social space is – unlike for instance physical or geographical space – seen as a set of relations between objects within the space; it is produced by these objects according to

the spatial practices that exist within society. In this regard social space is relational, flexible and constructed by dynamic interaction. Social space provides an environmental framework for the behavior of its members. Furthermore, social space is characterized by symbolic – the subjective meaning attributed to places, the interactions and networks within social space etc. – and material components – the places, things and actors.

Rooted in this definition the orientation on the concept of social space in the field of social work is based on six main principles that are, amongst others, presented in this chapter. Based on the main goals and in line with the methodology of the concept of social space, reflections on the social space of refugees are being considered in this article.

The primary questions this chapter seeks to answer therefore are: How can social space as a conceptual tool contribute to the social work with refugees? In this context, the authors focus particularly on the question: Which methodological approaches and patterns of social space can be adopted for the social work with refugees? Essential methodical approaches that are identified to be particularly suitable in this context are: 3.2.1 Inspections of the respective social space or urban quarter, 3.2.2 Visualizations of the refugees' time budget, 3.2.2 Surveying social institutions, as well as 3.2.4 Excursions.

It is the utmost concern of this chapter to give helpful suggestions to actors in the field of refugee aid throughout Europe who want to benefit from the orientation on the social space concept in their social work.

In den Sozialwissenschaften war der Raum als eine grundlegende Dimension menschlichen Handelns über lange Zeit hinweg nur peripher im Fokus wissenschaftlicher Betrachtungen. Dieser wurde in sozialwissenschaftlichen Analysen insbesondere als territoriale Bedingung oder Umgebung gesellschaftlicher Zusammenhänge gesehen und in diesem Kontext nur implizit, über andere Kategorien vermittelt, thematisiert. Auch in erziehungswissenschaftlichen Kontexten wurde der Raum lange Zeit lediglich als Vorbedingung pädagogischer Vorgehensweisen angenommen (Kessl/Reutlinger 2010, S. 7).

Als Reaktion auf diese ‚Raumblindheit‘ ist jedoch inzwischen eine breite Forschungslandschaft zu Raumfragen entstanden. Dabei lassen sich – in Abhängigkeit von der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin – zahlreiche Ansätze einer entsprechenden Raumforschung unterscheiden. In der Sozialpädagogik tritt diese v. a. als Plädoyer für eine sozialraumorientierte Neuausrichtung ebendieser in Erscheinung (Kessl/Reutlinger 2010, S. 9). Die neue Rede vom Sozialraum bzw. von der Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit wird im Folgenden in Bezug auf die Geflüchtetenhilfe zum Thema dieses Kapitels gemacht.

Das zentrale Anliegen der folgenden Ausführungen ist es, Tätigen in dem Gebiet der Geflüchtetenhilfe einen Überblick über das Konzept ‚Sozialraum und Sozialraumorientierung‘ in der Sozialen Arbeit mit seinen zentralen Handlungsprinzipien, Zielen und Methoden, aber auch die mit Sozialraumorientierung verbundenen Dilemmata zu geben, um – darauf aufbauend – konkrete Denkanstöße und Vorschläge für eine sozialraumorientierte Methodik der Sozialen Arbeit mit Geflüchteten zu initiieren.

1 Sozialraum und Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit

Der Sozialraum und die Sozialraumorientierung spielen seit den 1990er Jahren eine verstärkte Rolle in der Sozialen Arbeit (Kessl/Reutlinger 2010, S. 39). Löw (2015) spricht gar von einer räumlichen Wende, dem Spatial Turn, also einem Paradigmenwechsel innerhalb der Sozialen Arbeit. Doch was ist der soziale Raum und wie kann sich die Soziale Arbeit an ihm orientieren? Diese Fragen werden in den folgenden Kapiteln thematisiert.

1.1 Das Konzept Sozialraum

Wenn wir von *Raum* sprechen, bedarf es zunächst einer Differenzierung zwischen dem physischen, materiellen und dem sozialen Raum, der im Zentrum dieser Ausarbeitung steht. Als physischer, materieller Raum lassen sich in diesem Kontext Zimmer, Plätze, Parks, Gebäude, Straßen, Straßenzüge, Stadtviertel etc. begreifen, also die Räume, die alltagssprachlich auch mit den Begriffen „Ort“ oder „Platz“ beschrieben werden (Kessl/Reutlinger 2010, S. 25). Dieser physisch-materielle Raum zeichnet sich dadurch aus, dass er als absoluter Raum ohne das Zutun der Menschen besteht (Kessl/Reutlinger 2010, S. 22). Der *Sozialraum* im Gegensatz dazu, wird als relationaler Raum, erst durch „die beteiligten Körper“ (Kessl/Reutlinger 2010, S. 24), also die Menschen, Dinge, physischen Räume etc. und ihre Interaktion konstruiert. Sozialraum beschreibt demnach nach Kessl und Reutlinger (2010, S. 25) mit dem „gesellschaftlichen Raum“ und dem menschlichen „Handlungsraum“ mehr als nur den verdinglichten Ort. Bei der Differenzierung in materiellen und sozialen Raum handelt es sich somit um eine rein analytische Unterscheidung, die der praktischen Sozialen Arbeit insofern entgegensteht, als dass sich materieller und sozialer Raum in der sozialen Praxis nicht voneinander trennen lassen. Die materielle Struktur eines Sozialraumes lässt sich bspw. in „sozialstrukturellen Daten zur sozioökonomischen Situation, Wohn-

situation und Bebauungsstruktur, Familienstruktur, Bildungssituation, Häufigkeit der Nutzung von Angeboten der Ämter, Identifizierung sozialer Brennpunkte, etc.“ (Spatscheck 2009) abbilden. Die subjektive bzw. symbolische Dimension spiegelt die „Perspektive der BewohnerInnen und Akteure, die ihre Sozialräume als Aneignungsräume verstehen“ (Spatscheck 2009) wider. Im Fokus stehen die individuellen „Bedeutungs- und Handlungszusammenhänge“ (Spatscheck 2009), welche auch unter dem Begriff der „Lebenswelt“ (u. a. Deinet/Gilles/Knopp 2007, S. 59) gefasst werden.

Unter einer sozialräumlichen Perspektive werden die materielle und die symbolische Dimension als in Interaktion stehend begriffen. Spatscheck (2009) geht davon aus, dass Menschen im Prozess des Spacing (Früchtel, Cyprian/Budde 2013, S. 212), also der Aneignung materieller Orte durch die Menschen, Beziehungen untereinander eingehen, wodurch „letztlich erst Orte zu Räumen mit einer eigenen Qualität“ (Spatscheck 2009) werden.

1.2 Sozialraumorientierung Sozialer Arbeit

Analog dem Begriff des Sozialraumes wird auch unter dem Begriff der *Sozialraumorientierung*, in Abhängigkeit vom Entstehungs- und Theoriekontext, sehr Unterschiedliches gefasst. Eine semantische Beschränkung auf eine Handlungsmethode der Sozialen Arbeit, wie es in der Fachdiskussion der Sozialen Arbeit häufig geschieht (bspw. Galuske 2007), wird dem Begriff der ‚Sozialraumorientierung‘ nicht gerecht. So beschreibt der Begriff „auch die Rahmenbedingungen, Orientierungen und Haltungen beim methodischen Handeln“ (Spatscheck 2009). In diesem Sinne wird Sozialraumorientierung zum übergreifenden „Bezugspunkt einer sozialpädagogischen Theoriebildung“ (Kessl/Maurer 2005, S. 111) und „eines problembasierten, eingreifenden und gestaltenden sozialpädagogischen Handelns“ (Kessl/Maurer 2005, S. 111). Sozialraumorientierte Soziale Arbeit bezieht sich in dieser Lesart immer auch auf die „eingeschriebenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse“ (Kessl/Reutlinger 2009) sozialer Räume und ihre eigene Rolle in ebendiesen. Sie erfordert damit auf der Seite der Sozialarbeiter eine macht- und herrschaftssensible, reflexive, räumliche Haltung (Kessl/Reutlinger 2009), auf der Seite der Politik und der Trägerorganisationen die „Ermöglichung einer solchen Sozialraumarbeit“ (Kessl/Reutlinger 2009).

1.3 Handlungsprinzipien und Dilemmata sozialraumorientierter Sozialer Arbeit

Mit dieser reflexiven, macht- und herrschaftssensiblen Haltung setzt die sozialraumorientierte Soziale Arbeit an der in Interaktion stehenden, materiellen

und symbolischen Doppelstruktur des Sozialraumes an. Sie geht demnach von relationalen Räumen aus und fokussiert nach Kessl und Reutlinger (2010, S. 26) die sozialen „Beziehungsstrukturen der beteiligten Akteure“, ihre „Handlungsweisen“ und „Konstruktionsprozesse“. Als grundlegende sozialräumliche Handlungsprinzipien benennt Spatscheck (2009):

- (1) Erkennen und Fördern räumlicher Aneignung: Aneignungsprozesse des Raumes werden als Lern- und Bildungsprozesse begriffen, welche „dem zunehmenden Selbständigwerden, dem gemeinsamen entdeckenden Handeln und der aktiven und partizipativen Gestaltung sozialer Räume dienen“ (Spatscheck 2009) und demnach von der Sozialen Arbeit gezielt unterstützt werden sollten.
- (2) Interessensorientierung: gemäß den Handlungsprinzipien Sozialer Arbeit werden der Wille und die langfristigen Interessen der Betroffenen als Ausgangspunkt sozialräumlicher Arbeit gesetzt.
- (3) Stärkung von Selbsthilfekräften und Eigeninitiative: sozialraumorientiertes Handeln zielt auf die Aktivierung von Selbsthilfekräften und Eigeninitiative der AdressatInnen ab. Sozialraumorientierte Soziale Arbeit geht damit über rein betreuende Tätigkeiten hinaus.
- (4) Ressourcenorientierung und -aktivierung sowie örtliche Vernetzung: sozialräumliche Soziale Arbeit setzt an personalen und sozialräumlichen Ressourcen, nicht an vermeintlichen Defiziten an und zielt auf die Initiierung sozialer Netzwerke (Kessl/Reutlinger 2009).
- (5) „Zielgruppen- und bereichsübergreifende Orientierung“ (Spatscheck 2009): nicht die institutionellen Strukturen, sondern die konkreten Bedarfe der AdressatInnen stehen im Vordergrund.
- (6) „Kooperation und Koordination verschiedener Angebote“ (Spatscheck 2009): funktionierende Einzelfallhilfe bedarf der Vernetzung und Integration verschiedener Träger und Institutionen.

Die sozialraumorientierte Soziale Arbeit ist dabei immer mit verschiedenen Dilemmata konfrontiert, welche sich auf die Macht- und Herrschaftsverhältnisse der sozialen Räume zurückführen lassen, von welchen auch die Soziale Arbeit Teil ist und welche durch sie (re-)produziert werden. Kessl und Reutlinger (2009) erläutern am Beispiel der sozialräumlichen Maßnahme eines Stadtteilstes die folgenden Dilemmata:

- (1) Homogenisierungsdilemma: die Gefahr sozialraumorientierter Sozialer Arbeit, bestehende Homogenitätsunterstellungen – in Bezug auf Herkunft, Kultur, Religion, sozioökonomischen Status etc. einzelner Bewohnergruppen, als auch der gesamten Gruppe der Stadtteilstesbewohner –

und damit die symbolische Ausgrenzung bestimmter Bevölkerungsgruppen zu reproduzieren (Kessl/Reutlinger 2009).

- (2) Präventionsdilemma: bereits das sozialpädagogische Aktiv-Werden impliziert einen gewissen präventiven Handlungsbedarf, der wiederum die vermeintlichen Defizite der Stadtteilbewohner oder einzelner Bewohnergruppen in den Fokus rückt und ihnen die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Eigenverantwortung, also ihre Mündigkeit, abspricht (Kessl/Reutlinger 2009).
- (3) Vernetzungsdilemma: Vernetzung funktioniert besonders dort, wo vor den sozialräumlichen Maßnahmen bereits Netzwerkstrukturen bestanden haben. Das heißt es besteht die Gefahr, lediglich bestehende Netzwerke zu reproduzieren. Die nicht bereits in diese Netzwerke Eingebundenen bleiben weiterhin außen vor (Kessl/Reutlinger 2009).
- (4) Milieudilemma: soziale Ungleichheit, also die „unterschiedliche Verteilung von Ressourcen und der Zugänge zu diesen“ (Kessl/Reutlinger 2009) zeigt sich nicht nur zwischen verschiedenen Wohngruppen, sondern auch wohngruppenintern. Sozialräumliche Maßnahmen stehen vor der Herausforderung, dass sie meist nur die bereits „relativ gut mit Ressourcen ausgestatteten Bewohnergruppen“ (Kessl/Reutlinger 2009) erreichen.

Auch wenn die Soziale Arbeit an der (Re-)Produktion der sich in den Dilemmata widerspiegelnden Macht- und Herrschaftsverhältnisse beteiligt ist, muss sie diese nicht untätig hinnehmen, sondern kann durchaus versuchen, diese aktiv zu bearbeiten. Als Grundvoraussetzung gilt hierfür eine reflexive Haltung der professionell Tätigen gegenüber den im Sozialraum vorgefundenen Mechanismen der Homogenisierung, der Fremd- und Selbstzuschreibungen, der Netzwerke und Gruppierungen etc., als auch gegenüber den Folgen des eigenen professionellen Handelns. Diese reflexive Haltung impliziert immer auch „die notwendige (politische) Positionierung“, insofern „jede bewusste und geplante Intervention bestimmte Deutungen (re-)produziert, das heißt Beschreibungskategorien verwendet“ (Kessl/Reutlinger 2009), was wiederum einen der Gründe darstellt, warum sozialraumorientierte Soziale Arbeit den geschilderten Dilemmata nicht entgehen kann. Eine raumbezogene Soziale Arbeit versteht sich daher niemals nur „als stadtteil- oder quartiersbezogene, sondern immer [auch] als (sozial)politische Aktivität“ (Kessl/Reutlinger 2009).

1.4 Ziele der sozialraumorientierten Sozialen Arbeit

Wenn der Gegenstand Sozialer Arbeit soziale Probleme umfasst (Staub-Bernasconi 2007), zielt die sozialraumorientierte Soziale Arbeit auf die Lösung als auch auf die Prävention von sozialen Problemlagen und die Befähigung der Menschen, „diese Problemlagen aktiv und als Subjekte ihres Lebens zu bewältigen“ (EAH Jena 2018). Sozialraumorientierte Soziale Arbeit weicht dabei

„in der Regel von den klassischen Verfahren sozialer Diagnostik aus der Einzelfallhilfe dadurch ab, dass sie nicht nur fallspezifische Merkmale erfassen, sondern die AdressatInnen, über den Einzelfall hinaus gehend, fallübergreifend und fallunspezifisch in ihrem Sozialraum erfassen und betrachten“ (Spatscheck 2009).

Sozialraumorientierte Soziale Arbeit zielt auf gesellschaftlicher Ebene darauf ab,

„die Chancengleichheit benachteiligter und ausgegrenzter sozialer Gruppen in der Gesellschaft zu erhöhen und so einen Beitrag zu leisten zu mehr sozialer Gerechtigkeit und zum Abbau sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft“ (EAH Jena 2018).

Auf individueller Ebene stehen Empowerment (Hinte 2009, S. 20 f.) und gesellschaftliche Teilhabebefähigung im Fokus, wobei sich sozialraumorientierte Soziale Arbeit den in Unterkapitel 1.3 genannten Handlungsprinzipien verpflichtet fühlt.

1.5 Methodik der sozialraumorientierten Sozialen Arbeit

Grundlegend für die sozialraumorientierte Soziale Arbeit ist die Analyse der Sozialräume und der Lebenswelt der AdressatInnen, welche ein Verständnis dafür entwickeln soll, wie die Lebenswelten der AdressatInnen in Bezug zu ihren konkreten Sozialräumen, Orten, Treffpunkten und Institutionen stehen. Ausgehend davon lassen sich die Ressourcen, Sinnzusammenhänge, Freiräume und Barrieren des räumlichen Umfeldes und ihre Deutung durch die AdressatInnen identifizieren (Deinet/Krisch o. J.). Die Sozialraumanalyse ist dementsprechend ein systematisches Instrument zur Erfassung und Beschreibung der physisch-materiellen als auch der sozialen Dimensionen von Räumen (Hertzsch o. J.). Da die sozialräumliche Perspektive von einem reziproken Wechselspiel der Dimensionen ausgeht, forciert auch die Sozialraumanalyse eine „Syntheseleistung in der Verschneidung der Untersuchungsebenen“ (Hertzsch o. J.). Das Spektrum der Analysemethoden ist dabei breit gefächert und beinhaltet u. a. die folgenden quantitativen und qualitativen Methoden:

- „Sekundäranalysen der Amtlichen Statistik
- GIS-Analysen (GIS = Geografisches Informationssystem)
- Fragebögen

- *Beobachtungsverfahren*
- *Stadtspaziergänge*
- *Mental mapping*
- *Foto- und Filmanalysen*
- *Medianalysen*
- *ExpertInnen-, Fokusgruppen- und Gruppeninterviews“ (Hertzsch o. J.)*

Sozialraumorientierte Soziale Arbeit baut grundsätzlich auf den Ergebnissen der Sozialraum- und Lebensweltanalysen, also auf identifizierten Barrieren, Ressourcen, Sinnzusammenhängen etc. auf und versucht präventiv und lösungsorientiert, soziale Problemlagen zu bearbeiten bzw. die Menschen dazu zu befähigen, dies selbst und selbstbestimmt zu tun (EAH Jena 2018). Die sozialraumorientierte Soziale Arbeit kann dabei auf ein vielfältiges Methodenrepertoire zurückgreifen. Die Entscheidung für eine spezifische Methode ist jedoch im Sinne eines reflexiven Methodenverständnisses immer situativ zu entscheiden und zu legitimieren (Kessl/Reutlinger 2009). Als Auswahl- und Qualitätskriterium gilt grundsätzlich der größtmögliche Nutzen, im Sinne einer Eröffnung und Erweiterung von Handlungsoptionen, für die AdressatInnen der Angebote (Kessl/Reutlinger 2009).

Bei der folgenden Aufzählung handelt es sich um einige exemplarische Beispiele aus dem breiten Fundus sozialraumorientierter Methoden, wie sie von Deinet und Krisch (o. J.) aufgeführt werden:

- **Stadtteil-/Sozialraumbegehung:** Gemeinsam mit den AdressatInnen wird der Sozialraum erforscht, um ihre lebensweltliche Sicht des Sozialraumes einzunehmen.
- **Nadelmethode:** Mit Hilfe verschiedenfarbiger Nadeln werden von den AdressatInnen ausgewählte Orte visualisiert, um zu einem differenzierten Bild des Sozialraumes, auch aus der Perspektive verschiedener Bewohnergruppen, beizutragen.
- **Cliquenraster:** Die Befragung und Beobachtung von Cliquen dient der Identifikation von spezifischen Lebensformen und -stilen und ermöglicht ein differenzierteres Bild der AdressatInnen als auch einen Zugang zu ihren „Bedürfnissen, Problemstellungen und Sichtweisen“ (Deinet/Krisch o. J.).
- **Subjektive Landkarten:** Mit Hilfe selbst erstellter Landkarten werden die subjektiv bedeutenden Lebensräume der AdressatInnen visualisiert und gemeinsam interpretiert.
- **Autofotografie:** Die AdressatInnen fotografieren selbstgewählte Orte. Diese werden dann gemeinsam interpretiert. Das Zusammenführen der einzelnen Fotoreihen ermöglicht komplexere Einschätzungen des Blickwinkels der AdressatInnen auf ihre Lebensräume.

- Zeitbudgets: Die AdressatInnen visualisieren ihren Tagesablauf mittels eines Tages- oder Wochenplanes, um alltägliche Tätigkeiten und die damit verbundenen Orte festzuhalten. Es werden damit Aussagen über Handlungs- und Lebensräume auch jener möglich, „die nicht im öffentlichen Raum anzutreffen sind“ (Deinet/Krisch o. J.).
- Institutionenbefragung: Soziale Institutionen reglementieren maßgeblich die Aneignung sozialer Räume. Um die entsprechenden Mechanismen zu identifizieren, werden durch Befragungen die spezifischen Einschätzungen der Institutionen aus der jeweiligen Arbeitsfeld-Beschreibung als auch „bezüglich der sozialräumlichen Stärken und Schwächen des Stadtteils in Hinblick auf die Situation“ (Deinet/Krisch o. J.) der AdressatInnen erhoben. Im Fokus stehen ebenso die Kooperationen zwischen verschiedenen Institutionen. „Denn möglicherweise verhindern Kommunikationsdefizite einen Aufbau von Netzwerken“ (Deinet/Krisch o. J.).
- Befragung von Schlüsselpersonen: Neben den sozialen Institutionen, haben andere AkteurInnen Schlüsselpositionen im Stadtteil etc. inne. Analog zur Befragung der Institutionen wird auch ihre Perspektive berücksichtigt, um ein differenziertes Bild des Sozialraumes, der Beziehungen und Netzwerke sowie der Ressourcen und Barrieren zu entwickeln.
- Stadtteilstefte (Kessl/Reutlinger 2009): In Kooperation mit den Bewohnern des Stadtteils und relevanten Trägern und Institutionen wird ein Stadtteilstefte organisiert. Im Fokus stehen Ressourcenorientierung und -aktivierung, Vernetzung und Aneignung von Räumen.
- Exkursionen: Durch Exkursionen zu relevanten lokalen/regionalen Institutionen, wie bspw. VHS, Stadtbibliotheken, BildungsLokalen, Migrantenselbstorganisationen, Mütterzentren, offenen Werkstätten etc. sollen Netzwerke initiiert und Ressourcen aktiviert werden.

Grundlegend für alle Methoden sozialraumorientierter Sozialer Arbeit ist eine gemeinsame Reflexionsphase, welche dazu dient, Fremd- und Selbstzuschreibungen zu hinterfragen, Ressourcen zu identifizieren und zu aktivieren, Netzwerke einzurichten und zu Eigeninitiative sowie Selbsthilfe zu befähigen. Damit einher geht immer auch die Koordination verschiedener Angebote und Beratungs- wie auch Hilfsstrukturen. Eine spezifische sozialräumliche Ausrichtung haben BildungsLokale, welche bspw. von der Stadt München modellhaft in verschiedenen Stadtvierteln eingerichtet werden und dazu beitragen sollen, „herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen abzubauen und mehr Bildungsgerechtigkeit herzustellen“ (LH München 2017). Das Beispiel der BildungsLokale macht deutlich, dass im Sinne der Stadtentwicklung bzw. -planung auch die Möglichkeit besteht, den physisch-materiellen Raum aktiv zu transformieren und den Sozialraum auf diese Weise zu verändern. Dazu

zählen Maßnahmen des lokalen Bildungsmanagements, ebenso wie umfassende städtebauliche Entwicklungsmaßnahmen.

2 Der Sozialraum Geflüchteter

Folgt man den Prinzipien der Sozialraumorientierung, so ist es erforderlich, die Hilfsangebote und -maßnahmen an den Bedürfnissen der AdressatInnen zu orientieren. Geflüchtete Menschen haben nach der oftmals lang andauernden Flucht verschiedenste Bedürfnisse und sind mit neuen Herausforderungen (gesetzliche Regelungen, unbekannte gesellschaftliche und kulturelle Konventionen usw.) am Zufluchtsort konfrontiert. Einige davon werden im weiteren Verlauf dieses Kapitels vorgestellt, um erste Ansatzmöglichkeiten für bedarfsgerechte Hilfestellungen abzuleiten. Zudem fordert das Konzept der Sozialraumorientierung eine Anerkennung und Stärkung der individuellen Fähigkeiten der AdressatInnen von Hilfsangeboten ein. Es ist daher grundlegend, den Kreis der AdressatInnen genauestens zu analysieren und die individuellen Bedürfnisse, Stärken und Schwächen herauszuarbeiten. Nur so kann es gelingen, an den Interessen der AdressatInnen anzusetzen. In einer durch Migration geprägten Gesellschaft impliziert dies selbstverständlich auch, dass die vielfältigen Lebenskonzepte der Menschen mit Migrationshintergrund aufgegriffen und die Ressourcen, die ethnische Netzwerke und Organisationen im Umfeld zu bieten haben, wahrgenommen werden.

2.1 *Spezifika des Adressatenkreises*

Innerhalb des Adressatenkreises geflüchteter Menschen kann zwischen anerkannten Flüchtlingen und Flüchtlingen mit prekärem Aufenthaltsstatus (Asylsuchende, Geduldete) unterschieden werden. Anerkannte Flüchtlinge haben Anspruch auf Leistungen des SGB II und SGB XII, während Flüchtlinge mit prekärem Aufenthaltsstatus nur Zugang zu Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG) erhalten (WISO-Diskurs 2017, S. 11). Diese zweite Gruppe besitzt ein erhöhtes Risiko für multiple Deprivation, ausgehend von reduzierten Sozialleistungen und einem eingeschränkten Zugang zu gesundheitlicher Versorgung, aber auch anderen asyl- und ausländerrechtlichen Restriktionen (z. B. Residenzpflicht). Diese Deprivation wiederum kann Segregationen begünstigen.

Gerade in den ersten Monaten nach der Ankunft befinden sich Geflüchtete in zunehmenden Maße unter Druck, da sie sich mit der neuen Umgebung auseinandersetzen, diverse Herausforderungen bewältigen und in vielen

Fällen auch das Familienleben neu organisieren müssen. Die unregelmäßigen Lebensverhältnisse, die unsichere Zukunftsperspektive sowie die Neuorientierung in einem fremden Land führen oftmals zu Überforderung und Orientierungslosigkeit. Diese belastenden Situationen haben einen großen Einfluss auf das Leben der geflüchteten Menschen sowie auf ihr Verhalten und Handeln. Zu diesen ungünstigen Lebensbedingungen kommen rechtliche Rahmenbedingungen, die das Familienleben beeinflussen. Je nach asylrechtlichem Status – also der Entscheidung, ob das Zufluchtsland der mittelfristige Bleibeort oder nur Durchgangsstation ist, beziehungsweise ob und wann eine Abschiebung droht – ergeben sich große Unterschiede in der persönlichen Situation. Die größte Hürde für Geflüchtete ist dabei das Asylverfahren. Die geflüchteten Menschen stehen dem Verfahren oftmals un- oder falsch informiert gegenüber. Soziale Netzwerke fungieren meistens als zentrale Informationsquellen. Im besten Fall wird das Verfahren mit einer Aufenthaltsgenehmigung für die Geflüchteten abgeschlossen, die es erlaubt, in Deutschland zu bleiben. Allerdings kann das Verfahren auch negativ entschieden und der Asylantrag „abgelehnt“ oder als „offensichtlich unbegründet“ abgelehnt werden. Das Zufluchtsland muss dann innerhalb einer gesetzlichen Frist verlassen werden. Es kommt jedoch auch vor, dass die betroffenen Personen aus verschiedenen Gründen nicht ausreisen bzw. abgeschoben werden können. Dann wird der Aufenthalt in Deutschland solange geduldet, bis die Ausreisepflicht durchgesetzt werden kann.

Viele tausende Flüchtlinge leben mit dieser Duldung, also mit einem völlig unsicheren Status über Jahre hinweg, der nicht zum Aufenthalt berechtigt und jederzeit widerrufen werden kann. Das Familienleben wird dadurch in besonderer Form negativ beeinflusst. Arbeits- und Ausbildungsverbote führen dazu, dass Eltern nicht eigenständig für ihre Familie sorgen können. Die unsichere Zukunftsperspektive führt bei den Kindern und Jugendlichen zu Demotivation, was sich in den Schulleistungen niederschlagen kann (Ziebarth o. J., S. 4).

Auch Geflüchtete sind daran interessiert, ihr Leben selbstständig zu führen und einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Die (erzwungene) Erwerbslosigkeit und die Abhängigkeit von Sozialleistungen haben negative Auswirkungen auf die Lebenssituation. Besonders problematisch sind die (Langzeit-)Folgen dieser Restriktionen für Geflüchtete mit einem prekären Aufenthaltsstatus, die bspw. in einer schleichenden Dequalifizierung im beruflichen Bereich, mangelnden Deutschkenntnissen sowie in Demotivation und Resignation zu erkennen sind (WISO-Diskurs 2017, S. 11).

In der Bearbeitung einer neuen Datenbasis, der IAB-BAMF-SOEP-Befragung, zeichnen Brücker, Rother und Schupp (2016) ein differenziertes und ausführliches Bild von Geflüchteten, die zwischen dem ersten Januar 2013 und dem 31. Januar 2016 in Deutschland eingereist sind und einen Asylantrag gestellt haben.

Die Autoren halten für den Bereich Bildung fest, dass die Allgemeinbildung stark polarisiert ist (Brücker/Rother/Schupp 2016, S. 63). So gaben 37 Prozent der Befragten an, eine weiterführende Schule besucht zu haben (Brücker et al. 2016, S. 55). Im Gegensatz dazu haben neun Prozent keine Schule besucht (Brücker et al. 2016, S. 56). Rund 90 Prozent der Befragten hatten bei der Einreise keinerlei deutsche Sprachkenntnisse. Die Lernkurve über zwei Jahre zeigt jedoch, dass 18 Prozent über sehr gute und 35 Prozent über mittlere Deutschkenntnisse verfügen (Brücker et al. 2016, S. 48). In Bezug auf die Berufstätigkeit gibt die Bundesagentur für Arbeit (2018, S. 8 ff.) die Zahl der arbeitssuchenden Geflüchteten mit etwa 482.000 an, wobei der Anstieg der Arbeitslosenquote dieser Gruppe an Dynamik verloren hat. Das liegt im Wesentlichen daran, dass viele Menschen in Arbeitsmarktprogrammen und Sprachkursen gefördert werden. Die arbeitslosen Geflüchteten sind überwiegend jung und männlich. Sie kommen häufig für Jobs in Frage, in denen Sprachkenntnisse nicht die wichtigste Rolle bei der Berufsausübung spielen (Bundesagentur für Arbeit 2018, S. 8). Die Beschäftigtenquote Geflüchteter wird seitens der Bundesagentur für Arbeit (2018, S. 12) mit 24,9 Prozent angegeben. Geringe bzw. mangelnde Sprachkenntnisse sowie fehlende formale Berufsabschlüsse erschweren oftmals die schnelle Integration von Schutzsuchenden in den Arbeitsmarkt.

2.2 *Spezifika des Sozialraumes Geflüchteter*

In Kapitel 1.1 wurden die theoretischen Grundlagen einer sozialraumorientierten Betrachtung vorgestellt. Es wurde deutlich, dass materieller und sozialer Raum in Wechselwirkung zueinander stehen und die jeweiligen AkteurInnen in diesen Räumen unterschiedlich beeinflusst werden.

Der soziale Raum von Geflüchteten ist gekennzeichnet durch diverse Restriktionen, wie etwa administrative Vorgaben in Form von Bundes- und Landesgesetzen, die ihre selbstständige Lebensführung einschränken. Die Folge ist Fremdbestimmung, der Verlust von Autonomie und Selbstständigkeit:

„Über die rechtlichen und politischen Mechanismen werden ihnen bestimmte begrenzte und kontrollierte soziale Räume am Rande der Gesellschaft zugewiesen. Das Leben in diesen Räumen unterscheidet sich eklatant von dem Standard, den deutsche ‚Normalbürger‘ für sich in Anspruch nehmen.“ (Hemmerling/Schwarz o. J., S. 21)

Sozialräumlich relevant wird in diesem Kontext insbesondere die Unterbringung von Geflüchteten. Wie Flüchtlinge in Deutschland untergebracht werden, ist von Bundesland zu Bundesland und von Kommune zu Kommune unterschiedlich. Bundesweit einheitliche Standards gibt es nicht.

Während Flüchtlinge mancherorts in Wohnungen leben können, werden sie in vielen Kommunen in Massenunterkünften untergebracht. Grund dafür sind nicht allein die gestiegenen Flüchtlingszahlen. Auch mangelnde Planung, Wohnraumknappheit und die Unterfinanzierung der Kommunen spielen eine Rolle (ProAsyl 2018). Die Unterbringung vieler Geflüchteter in Turnhallen und Notunterkünften ist keineswegs nur der Effekt einer Notsituation. Immer deutlicher wird, dass einige Länder und Kommunen wieder zur alten Ideologie der Lagerunterbringung übergehen. Demnach ist der Bezug einer Privatwohnung eher die Ausnahme. Es dürfte allen Verantwortlichen, gerade denen auf kommunaler Ebene, bewusst sein, dass eine jahrelange Unterbringung ohne Privatsphäre, Möglichkeiten der Selbstverpflegung und Rückzugsmöglichkeiten, negative Auswirkungen auf die seelische Gesundheit und damit auch auf die Zukunftsperspektive der Betroffenen hat (Mesovic 2017). Geflüchtete im Asylverfahren wie auch Geflüchtete mit Aufenthaltstitel, können auch nach Inkrafttreten des Integrationsgesetzes im Jahr 2016, ihren Wohnort nicht frei wählen (Mehl/Meschter/Neumeier/Osigus 2017, S. 8).

Insbesondere die Unterkunftssituation wirkt sich auf die Geflüchteten unmittelbar aus. Das Leben in Erstaufnahmeeinrichtungen und Gemeinschaftsunterkünften bedeutet eine häufig prekäre Alltagswirklichkeit, insbesondere während der sogenannten Flüchtlingskrise im Jahr 2015, als mehr als 10.000 Flüchtlinge pro Tag nach Deutschland kamen (spiegel.de 2015). Die Kapazitäten der Unterkünfte wurden damals gesprengt. Häufig mussten sich mehrere Familien aus unterschiedlichen Ländern den ihnen zustehenden Raum teilen; Privatsphäre war nicht vorhanden. Hinzu kamen Konflikte zwischen BewohnerInnen oder Probleme der gemischtgeschlechtlichen Unterbringung von Angehörigen verschiedener Ethnien und zum Teil verfeindeter Volksgruppen (Diehl/Fischer 2015). In einer Studie des Deutschen Jugendinstituts berichten Jugendliche von Streitigkeiten und Gewalt zwischen den (meist erwachsenen) Bewohnern in Gemeinschafts- und Notunterkünften (Lechner/Huber/Holthusen 2016, S. 16).

Festzuhalten bleibt auch, dass Geflüchtete lange in einem System verbleiben, das ihnen Regeln und Verhaltensweisen vorgibt, bspw. wenn die Verpflegung als Vollverpflegung gewährt wird und diese für Flüchtlinge nicht beeinflussbar ist. Autonomie, eigene Werte und Grenzen können in diesem Kontext kaum eingehalten werden.

3 Adaption des Sozialraumes für die Soziale Arbeit mit Geflüchteten

Das Konzept des Sozialraumes wird verschiedentlich in der Sozialen Arbeit mit Geflüchteten angewandt (Kauka 2016; Schlee/Jepkens 2017). Aus den Spezifika des Adressatenkreises, bspw. der rechtlichen und politischen Situation Geflüchteter, der Unterbringung in Sammelunterkünften etc., ergibt sich die Notwendigkeit einer Adaption des Konzeptes bzw. einzelner sozialräumlicher Maßnahmen. Wie Hemmerling und Schwarz (o. J., S. 21) treffenderweise feststellen, werden den Geflüchteten über „die rechtlichen und politischen Mechanismen [...] bestimmte begrenzte und kontrollierte soziale Räume am Rande der Gesellschaft zugewiesen.“ Damit unterscheiden sich die Lebenswelt und der Sozialraum Geflüchteter in eklatanter Weise von denen anderer Adressatenkreise (Hemmerling/Schwarz o. J., S. 21). Eine Tatsache, die sich in einer sozialraumorientierten Sozialen Arbeit mit Geflüchteten wiederfinden muss.

3.1 Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit mit Geflüchteten

Die Ausführungen aus dem zweiten Kapitel haben die Besonderheiten der Sozialräume Geflüchteter offengelegt, welche insbesondere durch rechtliche und politische Mechanismen begrenzt, kontrolliert und marginalisiert werden. Insofern stellt das Feld der Sozialen Arbeit mit Geflüchteten einerseits ein Unikum sozialräumlicher Arbeit dar: So ist die Unterbringung eines nicht unerheblichen Teils der AdressatInnen in Sammelunterkünften wie auch ihre eingeschränkte rechtliche Situation und ihr unsicherer Aufenthaltsstatus ohne Entsprechung. Andererseits vereinen sich im Adressatenkreis der Geflüchteten multiple Probleme teils struktureller Art, wodurch Geflüchtete gewissermaßen zu einem Musterbeispiel einer Zielgruppe sozialraumorientierter, sozialpädagogischer Maßnahmen werden.

Es ist augenscheinlich, welche Bedeutung einer Analyse der Sozialräume und der darauf aufbauenden Ressourcenidentifikation und -aktivierung zukommt. Grundlegend sind in diesem Kontext auch die Einbindung relevanter lokaler und regionaler Institutionen und AkteurInnen, die Koordination der unterschiedlichen Hilfs- und Beratungsangebote sowie die Installation von Netzwerken. Nicht zuletzt bedarf es, ganz im Sinne des Sozialraumkonzeptes, einer politischen Positionierung, welche die bestehenden Herrschafts- und Machtverhältnisse thematisiert, reflektiert und aktiv bearbeitet (Kessl/Reutlinger 2009).

Ebenso bedeutsam für eine sozialraumorientierte Soziale Arbeit mit Geflüchteten ist die Tatsache, dass es sich bei dem Adressatenkreis in der Regel

um neu in die Aufnahmegesellschaft Eintretende handelt. Das heißt, anders als eine sozialraumorientierte Soziale Arbeit, die spezifische Stadtteile und Stadtviertel in Bezug auf die Sozialräume und Lebenswelten der BewohnerInnen analysiert und dazu etablierte Strukturen und Netzwerke heranzieht, setzt die sozialraumorientierte Soziale Arbeit mit Geflüchteten zu einem Zeitpunkt an, in welchem sich Strukturen und Netzwerke erst bilden bzw. wie es Hemmerling und Schwarz (o. J., S. 17) formulieren, in einem „sozialen Zwischenraum“, im Raum des „nicht mehr“ und des „noch nicht“. Die Sozialräume und Lebenswelten Geflüchteter, an denen die Arbeit in diesem Zwischenraum ansetzt, sind demnach grundsätzlich Provisorien, die von den AdressatInnen in der Regel möglichst schnell überwunden werden wollen: zugunsten langfristigerer Lösungen, wie einem rechtmäßigen Aufenthalt im Aufnahmeland nach bewilligtem Asylantrag, der Heimkehr ins Herkunftsland nach Beendigung der Fluchtursache oder der erneuten Migration an einen anderen potenziellen Zufluchtsort. Nicht zuletzt manifestiert sich auch in dieser strukturellen Positions- und Ressourcenzuweisung geflüchteter Menschen, die dem Konzept des Sozialraumes inhärente politische Positionierung. Hemmerling und Schwarz (o. J., S. 17) sprechen vor diesem Hintergrund von der Notwendigkeit zu reflektieren „wie institutionelle Prozesse verhindern, dass aus ‚Flüchtlingen‘ in Deutschland wieder Menschen mit Zugehörigkeitsgefühl und Zukunft werden.“

Es ist die von Restriktionen und multiplen Problemen gekennzeichnete Ausgangssituation sozialraumorientierter Maßnahmen und Projekte Sozialer Arbeit mit Geflüchteten, welche nicht nur erneut und sehr plastisch die Doppelstruktur des Sozialraumes offenbart, sondern auch die Notwendigkeit der sozialpädagogischen Bearbeitung beider Komponenten des Sozialraumes, der physisch-materiellen und der symbolischen (Löw 2001, S. 15), verdeutlicht.

Auch die sozialraumorientierte Soziale Arbeit mit Geflüchteten zielt dabei auf individueller Ebene auf Empowerment und gesellschaftliche Teilhabebefähigung.

Dabei spielt die Erstorientierung im Kontext des Adressatenkreises Geflüchteter (Beitrag 11 von Petzi und Wein sowie Prolog von Ebbeler und Popescu-Willigmann in diesem Band), als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabebefähigung und Integration, eine entscheidende Rolle. Da das Konzept des Sozialraumes aus einer macht- und herrschaftssensiblen Perspektive strukturelle, institutionelle und individuelle Benachteiligungen berücksichtigt, ist es in besonderer Weise geeignet, um Integration und gesellschaftliche Teilhabechancen in der sie konstituierenden Komplexität reziproker Wirkzusammenhänge zu analysieren, ohne vorschnell komplexitätsreduzierenden Erklärungsmustern im Sinne des Esser'schen (1980) Assimilationsmodells oder der ‚Leitkultur‘ anheim zu fallen (insb. Beitrag 11 von Petzi und Wein).

Die grundlegenden gesellschaftlichen Zielsetzungen sozialraumorientierter Sozialer Arbeit, also die Erhöhung der Chancengleichheit benachteiligter

und ausgegrenzter sozialer Gruppen, wie auch der Beitrag zu mehr sozialer Gerechtigkeit und zum Abbau sozialer Ungleichheit in der Gesellschaft, können auf den Adressatenkreis Geflüchteter, aufgrund des ihnen zugewiesenen spezifischen rechtlichen Status und den damit einhergehenden rechtlichen und politischen Restriktionen sowie den Positionszuweisungen, nur z. T. übertragen werden. Prinzipiell ist hier zu unterscheiden zwischen Geflüchteten im Asylverfahren (nach § 3 AsylbLG) und Geflüchteten mit verfestigtem Aufenthaltsstatus, welche u. a. auch die Möglichkeit der Anmietung einer eigenen Wohnung haben (Schlee/Jepkens 2017). Das Anmieten und Leben in einer eigenen Wohnung geht einher mit einer physischen und symbolischen Transformation des Sozialraumes und ermöglicht daher der sozialraumorientierten Sozialen Arbeit ganz andere Möglichkeiten und Ansatzpunkte als ein Sozialraum, dessen physisch-materielle Dimension maßgeblich durch die Unterbringung in einer Sammelunterkunft gekennzeichnet ist.

Im Kontext der Geflüchteten, die selbstbestimmt eine eigene Wohnung suchen können (was grundsätzlich als integrationsförderlich angesehen wird), wird für die sozialraumorientierte Soziale Arbeit die Thematik der sozialräumlichen Segregation relevant (siehe hierzu WISO-Diskurs 2017, S. 24). Da die Wohnsituation geflüchteter Menschen, wie auch ihre Bleibeperspektive von essenzieller Bedeutung für die sozialraumorientierte Soziale Arbeit sind, wird diese Differenzierung in der folgenden exemplarischen Darstellung, von an den Adressatenkreis Geflüchtete adaptierten Methoden übernommen. Unabhängig von der Wohnsituation der geflüchteten Personen, lässt sich die Bedeutung lokaler und regionaler Organisationen (bspw. Flüchtlingszentren; die BildungsLokale der Stadt München; die welcome points der Stadt Düsseldorf etc.) hervorheben, welche bereits durch ihre räumliche Nähe andere Möglichkeiten haben, einen Bezug zu Lebenswelt und dem Sozialraum Geflüchteter herzustellen.

3.2 Adaption sozialraumorientierter Methoden für die Soziale Arbeit mit Geflüchteten

Die bewährten Methoden sozialraumorientierter Sozialer Arbeit können für die Soziale Arbeit mit Geflüchteten adaptiert werden, wobei eine grundsätzliche Differenzierung zwischen Geflüchteten im Asylverfahren (unsichere Bleibeperspektive und Unterbringung in einer Sammelunterkunft) und Geflüchteten mit verfestigtem Aufenthaltsstatus (evtl. eigene Mietwohnung und relativ sichere Bleibeperspektive) angeraten ist. Prinzipiell sind sozialraumorientierte Methoden durchaus geeignet, um die Sozialräume Geflüchteter zu analysieren, Ressourcen zu identifizieren und zu aktivieren, Netzwerke zu spannen und Hilfsmaßnahmen zu koordinieren. Die folgende Aufzählung

adaptiert einige der bereits in Kapitel 1.5 angeführten sozialräumlichen Methoden für die Soziale Arbeit mit Geflüchteten:

3.2.1 Methode der Stadtteil-/Sozialraumbegehung

Bei dieser Methode werden – gemeinsam mit den geflüchteten Menschen – Stadtteile, die Stadt selbst und/oder die Region erforscht. Das Ziel ist es, den Sozialarbeitern eine lebensweltliche Sicht der AdressatInnen auf den Sozialraum zu ermöglichen (Deinet/Krisch o. J.). Im Kontext neu Eingewanderter kommt dieser Methode, neben der analytischen Dimension für die Sozialarbeiter, auch eine Orientierungsfunktion für die Geflüchteten zu, welche auf diesem Weg relevante Institutionen und AkteurInnen(-gruppen) kennenlernen. Im Fall neu Eingewanderter, also mit dem Stadtteil, der Stadt, der Region noch nicht Vertrauten, kommt den Sozialarbeitern auch die Aufgabe der Auswahl relevanter Institutionen und AkteurInnen(-gruppen) zu. Aufbauend auf diesem ersten Kennenlernen des Sozialraumes können Ressourcen identifiziert und aktiviert, Netzwerke initiiert und Hilfs- und Beratungsleistungen koordiniert werden.

Grundsätzlich ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass Methoden, die in erster Linie der Analyse des Sozialraumes und der Lebenswelt Geflüchteter dienen (hierzu Kapitel 1.5), sowohl für die Gruppe der Geflüchteten im Asylverfahren wie auch für die Geflüchteten mit verfestigtem Aufenthaltsstatus eine Relevanz haben. Ausgehend von Sozialraum- und Lebensweltanalysen lassen sich für beide Gruppen Ressourcen, Barrieren, Fremd- und Selbstzuschreibungen, Netzwerke etc. identifizieren. Allerdings ist für die Gruppe der geflüchteten Menschen mit verfestigtem Aufenthaltsstatus das Spektrum der möglichen Folgemaßnahmen sehr viel breiter gefächert als für die geflüchteten Menschen im Asylverfahren, die noch vielfältigen rechtlichen und politischen Restriktionen unterliegen und deren Bleibeperspektive noch nicht geklärt ist.

3.2.2 Methode der Zeitbudgets

Besonderes Potenzial für die Identifikation von Ressourcen und Barrieren, die Reflexion von Fremd- und Selbstzuschreibungen, das Knüpfen von Netzwerken und die Koordination von Hilfs- und Beratungsleistungen bietet die Methode der Zeitbudgets. Im Rahmen der sozialraumorientierten Sozialen Arbeit visualisieren die AdressatInnen dabei ihren zeitlichen Tagesablauf mit Hilfe eines Tages- oder Wochenplanes. Auf diese Weise werden alltägliche Tätigkeiten und die damit verbundenen Orte festgehalten. Diese Methode ermöglicht es, Aussagen über Handlungs- und Lebensräume zu machen; auch

derjenigen „die nicht im öffentlichen Raum anzutreffen sind“ (Deinet/Krisch o. J.). In der gemeinsamen Interpretation der visualisierten Tages- und Wochenroutinen durch Sozialarbeiter und AdressatInnen lassen sich dann die Ressourcen und Barrieren des Sozialraumes identifizieren und Netzwerke zwischen den AdressatInnen initiieren. Wenn in der Analyse der Tages- und Wochenpläne bspw. deutlich wird, dass in mehreren Familien viel Zeit in die Hausaufgabenbetreuung der Kinder investiert wird, können sich diese Familien vernetzen und sich in der Hausaufgabenbetreuung abwechseln, eine selbstorganisierte Betreuungsgruppe gründen oder es kann ein Kontakt zu einer ehrenamtlichen Organisation hergestellt werden, die Hausaufgabenbetreuung anbietet. Darüber hinaus lassen sich aus den Daten Rückschlüsse für die Koordination von Hilfs- und Betreuungsangeboten ziehen; z. B. wenn mehrere Organisationen ehrenamtlich Deutschkurse anbieten, aber keine Angebote zur Hausaufgabenbetreuung bestehen. Aber auch Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie die Bedeutung, welche spezifischen Orten zugeschrieben wird, lassen sich aus diesen Daten herauslesen und der Reflexion zuführen. Die Zeitbudgets bieten damit vielfältige Ansatzpunkte für Maßnahmen der Erstorientierung und der Grundbildung (hierzu Beitrag 11 von Petzi und Wein in diesem Band).

3.2.3 Methode der Institutionenbefragung

Auch die Befragung sozialer Institutionen der Region spielt im Rahmen der sozialraumorientierten Sozialen Arbeit mit Geflüchteten eine besondere Rolle, insbesondere da Deinet und Krisch (o. J.) davon ausgehen, dass soziale Institutionen einen maßgeblichen Einfluss auf die Möglichkeiten der Aneignung von sozialen Räumen haben. So können bspw. sozialpädagogische Hilfs- und Beratungsangebote Selbstbestimmung und Eigenverantwortung auch unterminieren (Präventionsdilemma). Im Fokus dieser Methode steht demnach die Identifikation von Mechanismen, die die Aneignung sozialer Räume negativ beeinflussen oder gar verhindern. Zu diesem Zweck werden die Institutionen zur sozialen Infrastruktur und den Problemlagen des Stadtteils sowie zur Einschätzung der Situation der Geflüchteten und dem Wissen über die verschiedenen migrantischen Lebensentwürfe des Einzugsgebietes befragt (Deinet/Krisch o. J.). Im Fokus stehen darüber hinaus auch die Kooperationen und Verweisungsstrukturen zwischen verschiedenen Institutionen, um potenzielle Kommunikationsdefizite, welche die Netzwerkbildung verhindern, zu identifizieren (Deinet/Krisch o. J.). Die Methode der Institutionenbefragung eignet sich insbesondere, um die in Unterkapitel 1.3 erläuterten Dilemmata sozialräumlicher Sozialer Arbeit zu identifizieren und der Reflexion zugänglich zu machen. In dieser Methode manifestiert sich die reflexive Haltung des Sozialraumkonzeptes, welches bestehende Macht- und

Herrschaftsstrukturen hinterfragt und den eigenen Anteil an deren (Re-)Produktion kritisch reflektiert.

3.2.4 Exkursionen

Exkursionen dienen, wie die Stadtteil- und Sozialraumbegehungen, dazu, eine lebensweltliche Sicht der AdressatInnen auf den Sozialraum einzunehmen. Im Rahmen von (Grund-)Bildungs- und (Erst-)Orientierungsmaßnahmen haben sie sich insbesondere aufgrund ihres Sozialraumbezugs bewährt, um theoretische Inhalte an die Lebenswelt der Geflüchteten zu knüpfen und die formalisierten Lernprozesse durch non-formale und informelle Elemente zu ergänzen (siehe hierzu ausführlich Beitrag 11 von Petzi und Wein in diesem Band).

Bei den hier vorgestellten Methoden handelt es sich um exemplarische Beispiele dafür, wie die sozialraumorientierten Methoden Sozialer Arbeit für den Adressatenkreis der Geflüchteten adaptiert werden können. Neben diesen sozialpädagogischen Ansätzen orientieren sich auch die Stadtentwicklung und -planung am Konzept des Sozialraumes, wobei diese, im Gegensatz zur Sozialen Arbeit, auch städtebauliche Maßnahmen zur Gestaltung und Transformation des physischen Raumes ergreifen.

4 Schlusswort

Die Soziale Arbeit mit Geflüchteten kann durch eine sozialraumorientierte Ausrichtung und Vorgehensweise, wie sie in den vergangenen zwei Jahrzehnten in der Sozialpädagogik zunehmend theoretisch reflektiert und praktiziert wird (Kessl/Reutlinger 2010, S. 39), profitieren, wenn die spezifischen Besonderheiten und Herausforderungen – etwa die Spezifika des Adressatenkreises Geflüchteter oder die Spezifika des Sozialraumes ebendieser – Berücksichtigung finden und Methoden und Maßnahmen entwickelt werden, die dieser speziellen Zielgruppe und der häufig prekären Situation, in der sich diese befinden, gerecht werden.

5 Quellenverzeichnis

- Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (Hrsg.) (2016): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. IAB-Forschungsbericht 14/2016. <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2016/fb1416.pdf> (20.04.2018).
- Bundesagentur für Arbeit (2018): Arbeitsmarkt kompakt – Fluchtmigration. <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Statistische-Analysen/Statistische-Sonderberichte/Generische-Publikationen/Fluchtmigration.pdf> (20.04.2018).
- Deinet, Ulrich/Gilles, Christoph/Knopp, Reinhold (Hrsg.) (2007): Neue Perspektiven in der Sozialraumorientierung. Dimensionen – Planung – Gestaltung. Berlin: Frank & Timme.
- Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (o. J.): Sozialräumliche Methoden als partizipative Bedürfniserhebung. In *partizipation.at*. <https://www.partizipation.at/1221.html> (20.04.2018).
- Diehl, Jörg/Fischer, Sebastian (2015): Schlägereien in Asylunterkünften. Irgendwann kommt der Lagerkoller. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlinge-massenschlaegereien-in-asylheimen-was-steckt-dahinter-a-1055238.html> (20.04.2018).
- Ernst-Abbe-Hochschule (EAH) Jena (2018): Gegenstand, Ziele und Aufgaben der Sozialen Arbeit. <https://www.sw.eah-jena.de/studium/studieninteresse/gegenstand-ziele-und-aufgaben-der-sozialen-arbeit/> (20.04.2018).
- Esser, Hartmut (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt: Luchterhand.
- Früchtel, Frank/Cyprian, Gudrun/Budde, Wolfgang (2013): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS.
- Galuske, Michael (2007): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim: Juventa.
- Hemmerling, Ulrike/Schwarz, Tobias (o. J.): „Flüchtlinge“ in Deutschland – erzwungenes Leben im Zwischenraum. http://userpage.fu-berlin.de/wolfseif/verwaltet-entartet-abgestempelt/texte/hemmerling%20schwarz_fluechtlinge.pdf (20.04.2018).
- Hertzsch, Wencke (o. J.): Sozialraumanalyse in der Planung. In: *partizipation.at*. <https://www.partizipation.at/1220.html> (20.04.2018).
- Hinte, Wolfgang (2009): Eigensinn und Lebensraum – zum Stand der Diskussion um das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 78(1), S. 20-33.
- Kauka, Jaqueline (2016): Jung, geflüchtet, selbstbestimmt: Junge Geflüchtete in der Jugend(verbands)arbeit und im Sozialraum. In *sozialraum.de*, 8(1). <https://www.sozialraum.de/jung-gefluechtet-selbstbestimmt.php> (20.04.2018).
- Kessl, Fabian/Maurer, Susanne (2005): Soziale Arbeit. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden: VS, S. 111-128.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2009): Sozialraumarbeit statt Sozialraumorientierung. In *sozialraum.de*, 1(2). <https://www.sozialraum.de/sozialraumarbeit-statt-sozialraumorientierung.php> (20.04.2018).
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2010): *Sozialraum*. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.

- Landeshauptstadt (LH) München (2017): BildungsLokale. Der Stadtteil als Lern- und Erfahrungsort. <https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Referat-fuer-Bildung-und-Sport/kommunales-bildungsmanagement/lokales-bildungsmanagement.html> (20.04.2018).
- Lechner, Claudia/Huber, Anna/Holthusen, Bernd (2016): Geflüchtete Jugendliche in Deutschland. DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts (3). https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull114_d/DJI_3_16_Web.pdf (11.09.2018).
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Löw, Martina (2015): Space Oddity. Raumtheorie nach dem Spatial Turn. In sozialraum.de, 7(1). <https://www.sozialraum.de/space-oddy-raumtheorie-nach-dem-spatial-turn.php> (20.04.2018).
- Mehl, Peter/Meschter, Diana/Neumeier, Stefan/Osigus, Torsten (2017): Aufnahme und Integration von Geflüchteten in ländliche Räume: Spezifika und (Forschungs-) herausforderungen. Beiträge und Ergebnisse eines Workshops am 6. und 7. März 2017 in Braunschweig. https://literatur.thuenen.de/digbib_extern/dn059278.pdf (20.04.2018).
- Mesovic, Bernd (2017): Staatliche Unkultur: Wie der Staat der Willkommenskultur Grenzen setzt. <https://www.proasyl.de/hintergrund/staatliche-unkultur-wie-der-staat-der-willkommenskultur-grenzen-setzt/> (20.04.2018).
- ProAsyl (2018): Asyl in Deutschland. <https://www.proasyl.de/thema/asyl-in-deutschland/> (20.04.2018).
- Schlee, Thorsten/Jepkens, Katja (2017): Sozialräumliche Geflüchteten- und Integrationsarbeit im politischen Mehrebenensystem – Konzeptionelle Überlegungen aus dem Projekt INTESO. In sozialraum.de, 9(1). <https://www.sozialraum.de/sozial-raeumliche-gefluechteten-und-integrationsarbeit-im-politischen-mehrebenensystem.php> (20.04.2018).
- Spatscheck, Christian (2009): Theorie- und Methodendiskussion. In: sozialraum.de, 1(1). <https://www.sozialraum.de/spatscheck-theorie-und-methodendiskussion.php> (20.04.2018).
- Spiegel.de (2015): Flüchtlingszahlen. Seehofer will „Notmaßnahmen“ ergreifen. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlinge-rekordzahlen-im-september-a-1055350.html> (20.04.2018).
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Bern: Haupt.
- Wiso-Diskurs (2017): Soziale Arbeit mit Flüchtlingen. Strukturen, Konzepte und Perspektiven. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/13765.pdf> (20.04.2018).
- Ziebarth, Dieter (o. J.): Zur Situation von Flüchtlingen in Deutschland. Anforderungen an eine humane Flüchtlingspolitik. http://www.runder-tisch-spandau.de/Vortrag_Ziebarth.pdf (20.04.2018).

11 Nutzbarmachung und Aktivierung des Sozialraumes für die Erstorientierung

Moritz Petzi und Christopher Wein

Abstract	247
1 Einleitung.....	249
2 Sozialraum und Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit mit Geflüchteten	249
3 Erstorientierung für Geflüchtete	251
4 Nutzbarmachung und Aktivierung des Sozialraumes für die Erstorientierung	252
4.1 Sozialraumorientierung in der Erstorientierung Geflüchteter	252
4.1.1 Die Methode der Stadtteil-/Sozialraumbegehung.....	255
4.1.2 Die Methode der Zeitbudgets.....	256
4.1.3 Die Methode der Institutionenbefragung.....	257
4.1.4 Die Methode der Netzwerkanalyse	259
4.2 Reflexive Haltung und politische Positionierung.....	261
5 Schlusswort	262
6 Quellenverzeichnis	264

Abstract

In this chapter, central considerations concerning the utilization and activation of the concept of social space for initial orientation courses for refugees are made. Under the spatial perspective of social work, social space is seen as a relational space, which is constructed by the interaction between the ‘participating bodies’, that is, the physical space (streets, buildings, neighborhoods, rooms, etc.), the things, the people, etc. Social work then focusses on the subjective contexts of meaning and action, which again only can be understood by reference to physical space. On this basis, the resources and barriers of the social space for the social participation of refugees are identified. As the concept of social space as well as initial orientation aim on the refugees’ ability to participate in society, it seems self-evident to use methods and instruments of the concept of social space in courses of initial orientation. Particularly with regard to the reflexive attitude inherent in the concept of social space, synergy effects are created. Not only can resources and barriers of social space be identified and manipulated. The providers of initial orientation are

then also in a position to recognize their own share in the (re)production of these barriers and resources.

In order to highlight the possibilities and conditions of activating the social space for initial orientation, essential methodical approaches of social space are exemplarily adapted to courses of initial orientation with refugees. These methods are: Excursions, Inspections of the respective social space or urban quarter, Visualizations of the refugees' time budget, Surveying social institutions, and Network analysis.

The purpose of this chapter is to make the concept of social space accessible to actors in the field of refugee aid throughout Europe, and especially to those involved in initial orientation, since it bears great potential for the empowerment of refugees as well as the reflection of social and educational work.

In diesem Beitrag werden Bedingungen zur Nutzbarmachung und Aktivierung des Konzepts des Sozialraumes für die Erstorientierung von Geflüchteten thematisiert.

Im räumlichen Verständnis der Sozialen Arbeit konstituiert sich der Sozialraum durch relationale Anordnungen und die Interaktion zwischen Gütern, Strukturen (Straßen, Gebäude, Nachbarschaften, Räume usw.) und Menschen an bestimmten Orten.

Soziale Arbeit konzentriert sich im Rahmen der Sozialraumorientierung auf die subjektiven Bedeutungs- und Handlungskontexte, die wiederum nur durch den Bezug auf den physischen Raum verstanden werden können. Auf diese Weise können Ressourcen und Barrieren des Sozialraumes für die soziale Teilhabe von Flüchtlingen identifiziert werden.

Da die sozialraumorientierte Soziale Arbeit gleichermaßen wie die Erstorientierung und Grundbildung auf die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe und das Empowerment ihrer AdressatInnen ausgelegt ist, scheint eine sozialräumliche Perspektive und die Anwendung sozialräumlicher Methoden und Instrumente, auch für die Erstorientierung Geflüchteter fruchtbar zu sein. Insbesondere im Hinblick auf die dem Konzept des Sozialraumes innewohnende reflexive Haltung entstehen Synergieeffekte, da nicht nur Ressourcen und Barrieren des Sozialraumes identifiziert werden können, sondern die Anbieter von Erstorientierungsangeboten dadurch auch in die Lage versetzt werden, ihren eigenen Anteil an der (Re-)Produktion solcher Barrieren sowie ihre eigenen Ressourcen zu erkennen.

Um die Möglichkeiten und Bedingungen der Aktivierung des Sozialraumes für die Erstorientierung aufzuzeigen, werden in diesem Beitrag wesentliche methodische Ansätze des Konzepts exemplarisch mit Erstorientierungsangeboten für Geflüchtete verknüpft. Die zu diskutierenden Methoden sind:

Exkursionen, Stadtteil- bzw. Sozialraumbegehungen, Zeitbudgets, Institutionsbefragungen und Netzwerkanalysen.

Das Ziel dieses Beitrags ist es, das Konzept des Sozialraumes für Akteure im Bereich der Flüchtlingshilfe in ganz Europa zugänglich zu machen, insbesondere für diejenigen, die sich im Rahmen der Erstorientierung engagieren. Die Autoren sehen hier ein großes Potenzial für die Befähigung von Geflüchteten sowie für die Reflexion von Sozial- und Bildungsarbeit.

1 Einleitung

Ausgehend von der räumlichen Wende der Sozialen Arbeit wird in diesem Kapitel nach den Bedingungen der Nutzbarmachung und Aktivierung des Sozialraumes für die Erstorientierung Geflüchteter gefragt. Da die sozialraumorientierte Soziale Arbeit gleichermaßen wie die Erstorientierung und Grundbildung auf die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe und das Empowerment ihrer AdressatInnen ausgelegt ist, scheint eine sozialräumliche Perspektive und die Anwendung sozialräumlicher Methoden und Instrumente auch für die Erstorientierung Geflüchteter fruchtbar zu sein. Die Besonderheiten des Sozialraumes Geflüchteter, die nicht zuletzt auch durch politische und rechtliche Restriktionen bedingt werden, verdeutlichen, dass es bei der Nutzbarmachung und Aktivierung des Sozialraumes für die Erstorientierung eines differenzierten Blicks und der Einnahme einer reflexiven Haltung bedarf. Unter Einnahme einer solchen Perspektive bietet der Sozialraum vielfältige Ressourcen und Ansatzpunkte für die Erstorientierung Geflüchteter.

2 Sozialraum und Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit mit Geflüchteten

Im Gegensatz zum physischen Raum, der als absoluter Raum unabhängig von den Menschen besteht, handelt es sich beim Sozialraum um einen relationalen Raum, welcher erst durch die Interaktion zwischen den „beteiligten Körpern“ (Kessl/Reutlinger 2010, S. 24), also dem physischen Raum (Straßen, Gebäude, Stadtviertel, Zimmer etc.), den Dingen, den Menschen etc. konstruiert wird (Beitrag 10 von Kattwinkel, Petzi und Wein in diesem Band). Im Fokus der Sozialraumperspektive stehen dabei die zudem im Konzept der Lebenswelt verhandelten, individuellen „Bedeutungs- und Handlungszusammenhänge“ (Spatscheck 2009), welche nach Löw (2001, S. 15) nur unter Rückgriff auf den physischen Raum zu begreifen sind. Im Zentrum

des Sozialraumkonzepts steht die Aneignung der physischen Räume durch die Subjekte, welche in diesem Prozess Beziehungen untereinander eingehen und Netzwerke etablieren (Spatscheck 2009). Diese Aneignung des Raums wird dabei im Konzept des Sozialraumes als Lern- und Bildungsprozess, im Sinne der Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses (z. B. Koller 2011, S. 15), gedeutet und seitens der sozialraumorientierten Sozialen Arbeit forciert.

Das Ziel sozialraumorientierter Sozialer Arbeit ist die Prävention und Bewältigung sozialer Problemlagen, wobei die Befähigung des Subjekts zur aktiven, selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Problemlösung im Zentrum sozialpädagogischer Bemühungen steht (EAH Jena 2018). Die sozialräumlichen Handlungsprinzipien – wie bspw. Ressourcenorientierung und -aktivierung, örtliche Vernetzung, Stärkung von Selbsthilfekräften und Eigeninitiative, Orientierung an den Interessen, dem Willen und den Bedarfen der AdressatInnen und Fördern räumlicher Aneignung (Spatscheck 2009) – sollen Empowerment (Hinte 2009, S. 20 f.) und gesellschaftliche Teilhabe befähigung der AdressatInnen unterstützen. Allerdings beschränkt sich der sozialraumorientierte Blick nicht auf die Ebene des Subjekts, sondern bezieht im Bourdieu'schen Sinne immer auch die „eingeschriebenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse“ (Kessl/Reutlinger 2009) sozialer Räume in die Analyse mit ein. In einer reflexiven Haltung wird auch die eigene Rolle der Sozialen Arbeit bzw. der Bildungsarbeit in der (Re-)Produktion dieser Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht ausgespart (Kessl/Reutlinger 2009). Insbesondere diese reflexive Haltung wie auch die von Kessl und Reutlinger (2009) geforderte Einnahme einer politischen Position lassen die Sozialraumorientierung auch für die Soziale Arbeit mit Geflüchteten fruchtbar erscheinen.

Der Sozialraum Geflüchteter (Beitrag 10 von Kattwinkel, Petzi und Wein in diesem Band) ist von vornherein politischen und rechtlichen Restriktionen unterworfen, wobei das Ausmaß der Einschränkungen vom Aufenthaltsstatus der Geflüchteten abhängig ist. Aus einer sozialräumlichen Perspektive ist dabei insbesondere die Unterscheidung zwischen Geflüchteten im Asylverfahren und Geflüchteten mit verfestigtem Aufenthaltsstatus bedeutsam, wirkt sich dieser Statusunterschied doch u. a. maßgeblich auf die Wohnsituation der Geflüchteten aus. So werden Geflüchtete im Asylverfahren in der Regel in Sammelunterkünften untergebracht, wohingegen Geflüchtete mit gefestigtem Aufenthaltsstatus häufig bereits über einen eigenen (gemieteten) Wohnraum verfügen (Schlee/Jepkens 2017). Welche Bedeutung diesem Unterschied zukommt, wird unter der aneignungstheoretischen Perspektive der Sozialen Arbeit deutlich. Allerdings beschränken sich die Restriktionen des Sozialraumes Geflüchteter nicht auf den Bereich des Wohnraums, sondern tangieren mit Arbeits- und Ausbittungsverbotten (Ziebarth o. J., S. 4), Beschränkungen der medizinischen Versorgung (bpb 2016) und der Bewegungsfreiheit (Mehl

2017, S. 8) sowie vielfältigen Nachweis- und Mitwirkungspflichten (Asylfakten.de 2015) etc. eine Vielzahl lebensweltrelevanter Ebenen (siehe hierzu ebenfalls Beitrag 10 von Kattwinkel, Petzi und Wein in diesem Band).

3 Erstorientierung für Geflüchtete

Die Erstorientierung Geflüchteter (siehe die Beiträge in Teil I dieses Bandes) fußt auf der Prämisse, dass die neu in die Aufnahmegesellschaft eintretenden geflüchteten Menschen aufgrund ihrer Sozialisation und Enkulturation in einem anderen Gesellschaftssystem und einer anderen Kultur über spezifische Grundbildungsbedarfe verfügen, welche gedeckt werden müssen damit sie an der Gesellschaft des Aufnahmelandes teilhaben und sich in diese integrieren können. Insbesondere werden Bedarfe für die Themenblöcke ‚Sprache – Literalität‘, ‚Soziokulturelle Grundbildung‘, ‚Politisch-administrative Grundbildung‘, ‚Verbrauchergrundbildung‘ und ‚Arbeitnehmergrundbildung‘ postuliert (z. B. BAMF 2015; BAMF 2016; Verbraucherbildung Bayern 2018). Maßnahmen der Erstorientierung sollen Geflüchtete demnach in der Bewältigung ihrer spezifischen Lebenssituation im Aufnahmeland unterstützen (z. B. BAMF 2016, S. 5), wobei seitens des BAMF (2015, S. 29 f.) insbesondere das Befähigen zu Orientierung im Lebensalltag, das Ermöglichen von Integration im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe sowie die Initiation von Identifikationsmöglichkeiten und einem positiven Umgang mit der neuen Lebenswelt hervorgehoben werden. Bereits in dieser Zielformulierung wird ersichtlich, dass sich die Konzepte des BAMF wie auch viele Konzepte zivilgesellschaftlicher AkteurInnen und Institutionen zur Erstorientierung Geflüchteter, stark an der Lebenswelt Geflüchteter orientieren. Es liegt daher nahe, den Sozialraum und sozialraumorientierte Konzepte und Maßnahmen auch für die Erstorientierung Geflüchteter zu nutzen. Wie das Konzept des Sozialraumes für die Soziale Arbeit mit Geflüchteten adaptiert werden kann und welche Spezifika des Adressatenkreises dabei beachtet werden müssen, wird im Beitrag 10 von Kattwinkel, Petzi und Wein in diesem Band im Detail erläutert. Im Folgenden werden einige Überlegungen zur Nutzbarmachung und Aktivierung des Sozialraumes für die Erstorientierung geflüchteter Menschen angestellt.

4 Nutzbarmachung und Aktivierung des Sozialraumes für die Erstorientierung

Sozialraumorientierte Strategien haben Konjunktur (Kessl/Landhäußer/Ziegler 2006, S. 195 f.) und finden auch in der Sozialen Arbeit mit Geflüchteten vermehrt Anwendung (zu exemplarischen Projekten u. a. Kauka 2016; Schlee/Jepkens 2017). Auch in Konzepten der Erstorientierung, wie sie bspw. vom BAMF entwickelt und auch publiziert werden, wird verschiedentlich auf die Bedeutung der Sozialraumorientierung und der Lebensweltnähe hingewiesen (z. B. BAMF 2015; 2016; 2017a; 2017b). Der Bezug zum Sozialraumkonzept wird dabei in der Regel über Praxistipps für die Gestaltung des Unterrichts mit Geflüchteten hergestellt. Beispiele hierfür sind die Verwendung authentischer Lernmaterialien (BAMF 2017a, S. 7) und lebensweltnäher Beispiele (BAMF 2015, S. 32), die Durchführung von Exkursionen (BAMF 2015, S. 32) und die lebensweltbezogene Sprachvermittlung (BAMF 2015, S. 6). Eine sozialraumorientierte Ausrichtung der Erstorientierungsmaßnahmen für geflüchtete Menschen kann jedoch weitaus tiefer gehen. Vor allem in Bezug auf die Ressourcenidentifikation und -aktivierung, die Installation von Netzwerken, die Koordination von Hilfs- und Beratungsangeboten sowie in Bezug auf die Reflexion der sozialpädagogischen Arbeit und der gesellschaftlichen Strukturen und Wirkmechanismen, die im Sozialraum Geflüchteter wirken (und sich unter Umständen negativ auf die Teilhabebefähigung, Integration und Identifikation der Geflüchteten auswirken können), verfügt eine Sozialraumorientierung Potenzial. In den folgenden Ausführungen soll daher ein differenzierter Blick auf die Möglichkeiten einer Nutzbarmachung und Aktivierung des Sozialraumes für die Erstorientierung von Geflüchteten geworfen werden. Ein Blick, welcher neben der dem Konzept inhärenten Orientierung am mündigen Subjekt auch die dem Sozialraum eingeschriebenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht außen vor lässt und auch den eigenen Anteil (sozial-)pädagogischer Arbeit an deren Produktion und Reproduktion reflektiert.

4.1 Sozialraumorientierung in der Erstorientierung Geflüchteter

Der Sozialraum Geflüchteter ist spezifischen Restriktionen unterworfen, wodurch er sich maßgeblich von den Sozialräumen anderer Gruppen unterscheidet. Bildungsmaßnahmen, die den Sozialraum für die Erstorientierung nutzen und aktivieren wollen, setzen immer auch an diesen Restriktionen an. Sie forcieren damit auch eine Transformation der den Sozialraum konstituierenden Beziehungen, Netzwerke und Interaktionen wie auch der individuellen „Bedeutungs- und Handlungszusammenhänge“ (Spatscheck 2009). Das

heißt, eine Erstorientierung die den Sozialraum für ihre Zwecke, also die Unterstützung der geflüchteten Menschen in der Bewältigung ihrer spezifischen Lebenssituation im Aufnahmeland, insbesondere in der Orientierung im Alltag, der gesellschaftliche Teilhabe und der Identifikation mit der neuen Lebenswelt, nutzt, ist gleichermaßen den Handlungsprinzipien sozialräumlichen Handelns (Kapitel 2 sowie Beitrag 10 von Kattwinkel, Petzi und Wein in diesem Band) verpflichtet. Wie sich sozialraumorientierte Erstorientierung in der (Bildungs-)Praxis umsetzen lässt, wird im Folgenden an Hand einiger exemplarischer Beispiele exerziert.

Bildungsorganisationen, die Erstorientierung für Geflüchtete anbieten, sind Teil des Sozialraumes der geflüchteten Menschen; nicht nur des Sozialraumes ihrer tatsächlichen TeilnehmerInnen, sondern aller potenziellen TeilnehmerInnen. Insofern kann es bereits einer Ressourcenaktivierung gleichkommen, Geflüchtete über die Angebote der Organisation in Kenntnis zu setzen. Gleichermäßen stellt ein selektives Angebot, bspw. Erstorientierungsmaßnahmen nur für Geflüchtete mit verfestigtem Aufenthaltsstatus (Schlee/Jepkens 2017), eine Barriere für die gesellschaftliche Teilhabe anderer Gruppen dar. Als Beispiel sind Geflüchtete zu nennen, die sich noch im Asylverfahren befinden. Es wird hier deutlich, was im Konzept des Sozialraumes mit „eingeschriebenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen“ (Kessl/Reutlinger 2009) gemeint ist und wie die Pädagogik, in diesem Fall die Bildungsorganisationen, zu deren (Re-)Produktion beitragen. Dementsprechend fußt auch die sozialraumorientierte Erstorientierung auf einer reflexiven Haltung hinsichtlich der eigenen Anteile an der (Re-)Produktion dieser Verhältnisse (hierzu insbesondere Unterkapitel 4.2).

Um nun effektiv sozialräumlich handeln zu können, muss sich die Bildungsorganisation nicht nur als Teil des Sozialraumes Geflüchteter begreifen, sondern darüber hinaus auch von einem relationalen Raum ausgehen, welcher erst durch die Interaktion der „beteiligten Körper“ (Kessl/Reutlinger 2010, S. 24) konstruiert wird. Einem Raum also, dem der Wandel immanent ist. In diesem Verständnis des Sozialraumes und dem Bewusstsein um die eigene Position innerhalb dieses Raums, bieten sich der Bildungsorganisation vielfältige Möglichkeiten der sozialräumlichen Aktivierung. Anhand einer Exkursion zu einer Stadtteilbibliothek (im Rahmen einer Erstorientierungsmaßnahme des Themenblocks ‚Sprache – Literalität‘), soll exemplarisch dargestellt werden, wie vielfältig sich die sozialräumlichen Aktivierungsmöglichkeiten gestalten.

Die Exkursion zur Stadtteilbibliothek aus sozialräumlicher Sicht

Im Rahmen einer Erstorientierungsmaßnahme zum Themenblock ‚Sprache – Literalität‘ unternimmt das Lehrpersonal mit allen TeilnehmerInnen eine Exkursion zur Stadtteilbibliothek, u. a. um den TeilnehmerInnen einen Zugang zu Lernmedien zu ermöglichen und selbstgesteuertes Lernen anzuregen. Da die Stadtteilbibliothek über Arbeitsplätze und Lehr-Lern-Materialien in Form von Büchern, CDs, Lernsoftware etc. verfügt und die MitarbeiterInnen der Bibliothek stets auf ein ruhiges Lernumfeld achten, entschließen sich einige TeilnehmerInnen dazu, die Räumlichkeiten der Bibliothek zur Vor- und Nachbereitung der Kurse der Erstorientierung zu nutzen.

Aus sozialräumlicher Perspektive geschieht hier Folgendes: mit der Nutzung der Stadtteilbibliothek wird eine *Ressource des Sozialraumes aktiviert* bzw. die TeilnehmerInnen aktivieren sie selbständig (*Eigenständigkeit und Eigeninitiative*). Potenziell bestehende *Barrieren*, wie sprachliche Hemmungen oder Unkenntnis der Institution Stadtteilbibliothek, werden durch die gemeinsame Exkursion überwunden. Die TeilnehmerInnen, die in einer Sammelunterkunft oder in einer eigenen kleinen Mietwohnung ohne Rückzugsmöglichkeiten leben, schaffen sich hier einen Ort des Lernens. Sie eignen sich diesen Raum an, machen ihn selbständig und eigenverantwortlich zu ihrem Lernort bzw. auch zu ihrem Ort der Ruhe, der Entspannung, des Lesens etc. Einhergehend mit diesem Prozess der *räumlichen Aneignung* entwickeln sich *Netzwerke*: zwischen den TeilnehmerInnen, die sich in Kleingruppen zur Vor- und Nachbereitung treffen, zwischen den TeilnehmerInnen und den bestehenden Institutionen und zwischen verschiedenen Institutionen des Sozialraumes, in diesem Fall der die Maßnahmen der Erstorientierung anbietenden Bildungsorganisation und der Stadtteilbibliothek. Unter einem Anspruch der Sozialraumorientierung sind die Institutionen dann angehalten, diese Netzwerke zu festigen, gegenseitige Verweisstrukturen zu entwickeln aber auch ihre Rolle in der *Reproduktion von Ungleichheiten* zu reflektieren. So stellt sich bspw. die Frage, ob der Zugang zu den Angeboten der Bibliothek für Geflüchtete in irgendeiner Art erschwert wird.

Das Beispiel der Exkursion zur Stadtteilbibliothek verdeutlicht, wie der Sozialraum für Maßnahmen der Erstorientierung aktiviert werden kann. Da die Sozialraumorientierung und die Erstorientierung, insbesondere hinsichtlich ihrer Zielkonzeption, der gesellschaftlichen Teilhabebefähigung und dem Empowerment der AdressatInnen übereinstimmen, ergeben sich hier Synergieeffekte, welche sich, zumindest in diesem Beispiel, auch positiv auf die im Kontext der Erstorientierung relevante Vermittlung der thematischen Inhalte auswirken können. So wird durch die Vor- und Nachbereitung der Unterrichtseinheiten und auch durch den informellen Austausch in den Kleingruppen und mit dem Bibliothekspersonal, in der Sprache des Aufnahmelandes, weniger Wiederholung im Unterricht nötig. Die regelmäßige Konversation und der Transfer aus dem artifiziellen Klassenraum in ein anschlussfähiges Setting der realen Lebenswelt, können sich zudem positiv auf den Lernprozess auswirken, insofern sie die Selbsttätigkeit der Lernenden im Lernprozess

ermöglichen, aber auch kooperatives Lernen erlauben (Pachner/John 2011, S. 226 ff.).

Dabei muss es nicht die Stadtbibliothek sein, die besucht wird, obwohl sich diese auf Grund ihres partizipativen Grundgedankens anbietet. Auch andere Einrichtungen und Institutionen des Sozialraumes lassen sich für die Erstorientierung aktivieren. So besteht bspw. auch die Möglichkeit, Räume der Bildungsorganisation selbst zur Vor- und Nachbereitung der Unterrichtseinheiten zur Verfügung zu stellen, in denen die TeilnehmerInnen in Kleingruppen zusammenarbeiten, sich aber auch zu anderen Themen untereinander austauschen können. Auch hier wird ein Beitrag zur Netzwerkbildung, zur Ressourcenaktivierung und zu Eigeninitiative und Selbständigkeit der TeilnehmerInnen innerhalb ihres Sozialraumes, zu dem auch die Bildungsorganisation zählt, geleistet.

Es wird jedoch noch etwas deutlich aus dem hier angeführten Beispiel der Exkursion zur Stadtteilbibliothek. Dies ist die Bedeutung, die den LehrerInnen bzw. dem pädagogischen Personal der Erstorientierungsmaßnahmen unter einer sozialraumorientierten Perspektive zukommt. Dass sich die TeilnehmerInnen in diesem Beispiel selbständig den Raum Stadtbibliothek aneignen, ist ein Glücksfall. Geschieht dies nicht, ist die Lehrkraft gefordert. Ihr fällt es zu, Ressourcen, hier die Ressource ‚Stadtteilbibliothek‘ als Ort des Lernens und der Ruhe, zu identifizieren und räumliche Aneignung unter den TeilnehmerInnen zu fördern. Aber auch die Vernetzung zwischen den Institutionen fällt in den Aufgabenbereich der Lehrkraft bzw. der PädagogInnen. Aus diesem Grund impliziert Sozialraumorientierung immer auch die Analyse des Sozialraumes der AdressatInnen und die gemeinsame Interpretation dieses Sozialraumes, d. h. der sozialen „Beziehungsstrukturen der beteiligten Akteure“, ihrer „Handlungsweisen“ und „Konstruktionsprozesse“ (Kessl/Reutlinger 2010, S. 26). Eine sozialraumorientierte Erstorientierung zielt darauf ab, Lern- und Bildungsprozesse der TeilnehmerInnen unter sozialräumlicher Perspektive anzustoßen, insbesondere im Sinne der Aneignung von Räumen.

Neben der sozialräumlichen Methode der Exkursion, welche auch in Angeboten der Erstorientierung breite Verwendung erfährt (z. B. BAMF 2017a, S. 44), lassen sich weitere Methoden sozialraumorientierter Sozialer Arbeit für die Erstorientierung Geflüchteter aktivieren. Exemplarisch sollen im Folgenden einige dieser Methoden vorgestellt und hinsichtlich ihrer Eignung für die Erstorientierung Geflüchteter analysiert werden.

4.1.1 Die Methode der Stadtteil-/Sozialraumbegehung

Die Methode der Stadtteil-/Sozialraumbegehung (z. B. Krisch 2009, S. 88 ff.; Deinet/Krisch o. J. sowie Beitrag 10 von Kattwinkel, Petzi und Wein in

diesem Band) weist einige Ähnlichkeiten zur Methode der Exkursion auf, ist jedoch unstrukturierter, insofern kein Zielort vorgegeben wird. Zudem lässt sie mehr Freiraum für die Gestaltung durch die TeilnehmerInnen, insofern sich diese auch in Bezug auf die Route der Begehung und die Auswahl relevanter Orte einbringen können. Gemeinsam mit den Geflüchteten erforschen die Lehrkräfte bzw. das pädagogische Personal den Stadtteil, die Stadt oder auch die Region, mit dem Ziel den PädagogInnen eine lebensweltliche Sicht der AdressatInnen auf den Sozialraum zu ermöglichen (Deinet/Krisch o. J.). Neben der analytischen Funktion kommt der Methode für neu Eingewanderte auch eine Orientierungsfunktion zu, wodurch der Methode auch für die Erstorientierung eine gesteigerte Bedeutung beigemessen werden kann. In diesem Fall obliegt dann der Lehrkraft bzw. dem pädagogischen Personal die Aufgabe, (sozialraum-)relevante Institutionen und AkteurInnen(-gruppen) auszuwählen, welche im Rahmen der Stadtteilbegehung aufgesucht werden. Neben der räumlichen Orientierung im Stadtgebiet bzw. der Region spielen die sozialräumlichen Prinzipien der Ressourcenaktivierung, der Reflexion von Selbst- und Fremdwahrnehmungen, der Netzwerkbildung etc. eine Rolle. Diese sollten im Unterricht reflektiert werden, wobei es auch gilt, einen Bezug zu den Themen der Erstorientierung herzustellen. So können für den Themenbereich der ‚soziokulturellen Grundbildung‘ mit geflüchteten Frauen/Müttern bspw. durch Bezug auf verschleierte und unverschleierte Frauen im Straßenbild, Selbst-/Fremdwahrnehmungen und -zuschreibungen, Rollenbilder, aber auch Diskriminierung, Chancengleichheit, Religionsfreiheit und unterschiedliche Lebensentwürfe thematisiert werden. Im Rahmen der Stadtteilbegehung identifizierte Ressourcen und Barrieren, bspw. unter Fokus auf die Kinderbetreuung, können im Unterricht lebensweltnah aufgegriffen und an soziale Institutionen, wie Mütterzentren, Kitas, Migrantenselbstorganisationen oder ehrenamtliche Vereine die Nachhilfe anbieten, geknüpft werden. So lassen sich Netzwerke entwickeln, welche dann wiederum durch fokussierte Exkursionen zu diesen Institutionen oder durch Vorträge von VertreterInnen dieser Institutionen im Rahmen des Unterrichts gefestigt werden können. Auf diese Weise lässt sich der Bezug zwischen Sozialraum und Erstorientierung auch aus didaktischer Perspektive konzeptualisieren.

4.1.2 Die Methode der Zeitbudgets

Die Methode der Zeitbudgets (z. B. Krisch 2009, S. 134 ff.; Deinet/Krisch o. J. sowie Beitrag 10 von Kattwinkel, Petzi und Wein in diesem Band) bietet vielfältige Ansatzpunkte für Maßnahmen der Erstorientierung und der Grundbildung, da sich aus den gewonnenen Daten zum einen Rückschlüsse für die Koordination von Hilfs- und Betreuungsangeboten ziehen, zum anderen aber auch Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie die Bedeutungen

(welche spezifischen Orten zugeschrieben werden), herauslesen und der Reflexion zuführen lassen. Adaptiert für Maßnahmen der Erstorientierung werden die TeilnehmerInnen angehalten, ihren Tagesablauf mit Hilfe eines zeitstrukturierten Tages- oder Wochenplanes zu visualisieren, um auf diese Weise alltägliche Tätigkeiten und die damit verbundenen Orte festzuhalten. In der gemeinsamen Interpretation der visualisierten Tages- und Wochenroutinen durch die Lehrkraft und die TeilnehmerInnen können Ressourcen und Barrieren des Sozialraumes identifiziert, Selbst- und Fremdzuschreibungen reflektiert und Netzwerke initiiert werden. Darauf aufbauend können im Kursrahmen dann inhaltliche Bezüge zu den Themen der Erstorientierung hergestellt werden. Wenn bspw. eine Barriere im Unverständnis administrativer Abläufe besteht, kann diese Thematik verstärkt im Unterricht behandelt werden. Es können, im Sinne authentischer, lebensweltbezogener Materialien, Musterformulare und -bescheide bearbeitet oder Experten in den Unterricht eingeladen werden. Es können im Sinne einer sozialräumlichen Ausrichtung aber auch (selbstorganisierte) Netzwerke zwischen den TeilnehmerInnen und anderen AkteurenInnen im Sozialraum initiiert werden, um die Korrespondenz mit Behörden zu erleichtern. Ausgehend von der Analyse der Tagesabläufe der TeilnehmerInnen kann demnach einerseits eine lebensweltrelevante Anpassung der Inhalte und Methoden des Unterrichts an die Zielgruppe vorgenommen werden. Andererseits kann auch der Versuch unternommen werden durch angepasste Inhalte und die Handlungsprinzipien der Sozialraumorientierung – Ressourcenaktivierung, Initiierung von Netzwerken etc. – positiv auf den Sozialraum Geflüchteter einzuwirken.

4.1.3 Die Methode der Institutionenbefragung

Die Methode der Befragung von Institutionen des Sozialraumes (z. B. Krisch 2009, S. 149 ff.; Deinet/Krisch o. J. sowie Beitrag 10 von Kattwinkel, Petzi und Wein in diesem Band) basiert auf der Annahme, dass soziale Institutionen maßgeblich die Möglichkeiten zur räumlichen Aneignung im Sozialraum bestimmen (Krisch 2009, S. 149; Deinet/Krisch o. J.), bspw. indem sie durch ihre Angebote bestimmte Orte des Sozialraumes vorgeben. Allerdings entziehen diese sich dadurch, dass sie analog der zeitlichen Befristung der Angebote in der Regel ebenfalls nur Übergangscharakter haben, ggf. einer langfristigen Aneignung. Aber auch indem sie durch die thematische Ausrichtung ihrer Angebote spezifische Problemlagen festschreiben, unter Umständen erst konstruieren, und andere soziale Probleme des Sozialraumes und der beteiligten AkteurenInnen vernachlässigen. Diese Problematik wird dadurch verstärkt, dass sozialpädagogische Hilfs- und Beratungsangebote der Selbstbestimmung und Eigenverantwortung der TeilnehmerInnen auch hinderlich sein können (siehe hierzu das Präventionsdilemma in Beitrag 10 von Kattwinkel, Petzi

und Wein in diesem Band sowie Kessl/Reutlinger 2009). Für die Erstorientierung erweist sich die Methode der Institutionenbefragung vor diesem Hintergrund in zweifacher Hinsicht als fruchtbar: Die Aneignung von sozialen Räumen spielt eine zentrale Rolle in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe, und zwar im Sinne einer Erweiterung des Handlungsraums (Deinet 2014), aber auch in identitätsstiftendem Sinn sowie im Sinne einer gesellschaftlichen Positionierung (Mecheril/Plöcker 2001, S. 127 ff.), insbesondere für neu in die Gesellschaft eintretende Menschen. Ebenso ist sie zentral bei der Identifikation mit der Gesellschaft. Die Methode dient als Instrument zur Identifikation von Mechanismen, welche die räumliche Aneignung negativ beeinflussen. Diese Mechanismen können infolgedessen gemeinsam mit den beteiligten AkteurInnen reflektiert und bearbeitet werden. Darüber hinaus weist Krisch (2009, S. 149) darauf hin, dass Kommunikationsdefizite zwischen den verschiedenen Institutionen die Netzwerkbildung im Sozialraum verhindern können. Auch diese Defizite lassen sich mit der Methode der Institutionenbefragung identifizieren, der Reflexion zuführen und darauf aufbauend Kooperationen und gegenseitige Verweisungsstrukturen zwischen den Institutionen des Sozialraumes abstimmen. Im Rahmen von ExpertInneninterviews werden verschiedene Akteure des Sozialraumes befragt. Bei der Auswahl der ExpertInnen und den Themen sollte es gerade darum gehen interessante Blickwinkel aufzunehmen, die nicht nur in einem direkten Zusammenhang mit der Arbeit und dem Arbeitsfeld der befragenden Institution stehen. Es bietet sich an, auch Institutionen und ExpertInnen zu befragen, die sich im weiteren Sinne bspw. mit dem Thema ‚Flucht und Geflüchtete‘ befassen (u. a. Schulen, Agenturen für Arbeit und Jobcenter, Glaubensgemeinschaften, die Polizei). Bei der Institutionenbefragung handelt es sich um eine Methode der reflexiven Transformation der pädagogischen Arbeit, welche für Bildungsorganisationen die Erstorientierung anbieten, nicht weniger relevant ist als für Organisationen der Sozialen Arbeit.

Mehr als in den anderen vorgestellten Methoden manifestiert sich hier die dem Sozialraumkonzept immanente reflexive Haltung, welche bestehende Macht- und Herrschaftsstrukturen hinterfragt und den eigenen Anteil an deren (Re-)Produktion kritisch reflektiert. Wie ein reflexiver Umgang mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen und dem pädagogischen Anteil an deren (Re-)Produktion in der Praxis der Erstorientierung aussehen kann, wird in Unterkapitel 4.2 thematisiert.

Nachfolgend wird aufgrund der in den vorangehenden Erörterungen bereits angeklungenen Bedeutung, die der sozialräumlichen Perspektive beigemessen wird, nochmals ein differenzierter Blick auf die Netzwerke und die Vernetzung der AdressatInnen geworfen.

4.1.4 Die Methode der Netzwerkanalyse

Im Rahmen der Erstorientierung von Geflüchteten im Zufluchtsland ist es von Bedeutung, den neu eingereisten Menschen Zugänge zu bereits vorhandenen (professionellen bzw. künstlichen) Netzwerken zu ermöglichen, aber auch die Entwicklung natürlicher Netzwerke zu fördern. Grundsätzlich unterscheidet Schubert (2008, S. 38) zwischen natürlichen und künstlichen Netzwerken (siehe Abbildung 1). In natürlichen Netzwerken bündelt sich v. a. das primäre Beziehungssystem, also durch Dritte organisierte und eher informelle Gefüge von Familie, Freunden und Bekannten. Gegenseitige Unterstützung im Alltagsgeschehen, Aufbau von Vertrauen und verlässlicher Beziehungen stehen im Zentrum dieser Netzwerke. Sichtbar werden sie z. B. in Vereinbarungen zum wechselseitigen Abholen der Kinder in der Kindertagesstätte, Verabredungen am Nachmittag für und mit den Kindern etc. Auch die sekundären Netzwerke werden zu den natürlichen Verflechtungen gezählt.

Die Grundlage für diese Vernetzungen bildet eine Zugehörigkeit zu Nachbarschaften, regelmäßigen Gruppen und kontinuierlichen Gremien mit unterschiedlich starkem Organisationsgrad (Nolte 2014, S. 8 f.). Es ist davon auszugehen, dass geflüchtete Menschen in vielen Fällen über ausgeprägte natürliche Netzwerkstrukturen verfügen. So können Familien und Communities wertvolle Ressourcen des Sozialraumes darstellen. Neben diesen primären Netzwerken steht gerade in urbanisierten Regionen auch eine Vielzahl von sekundären Netzwerken zur Verfügung. Hier sind v. a. Selbsthilfekreise, Nachbarschaftsnetze und verschiedene Vereine und gemeinnützige Organisationen (wie bspw. Moscheevereine oder Ehrenamtsvereine) gemeint. Im Gegensatz zu primären Netzwerken, kann der Zugang zu sekundären Netzwerken für neu eingereiste Menschen bereits erschwert sein. Sprachbarrieren oder die Unkenntnis über bereits bestehende Angebote können dazu führen, dass entsprechende Angebote im Sozialraum nicht genutzt werden und somit wertvolle Ressourcen der Integration brachliegen. Im Rahmen der Erstorientierung ist es daher von großer Bedeutung, die bereits vorhandenen Hilfs- und Unterstützungsangebote im unmittelbaren Lebensumfeld der Geflüchteten vorzustellen und für sie nutzbar zu machen. Im Vordergrund stehen der Abbau von Zugangsbarrieren und die aktive Unterstützung bei der Nutzung dieser Angebote und Netzwerke.

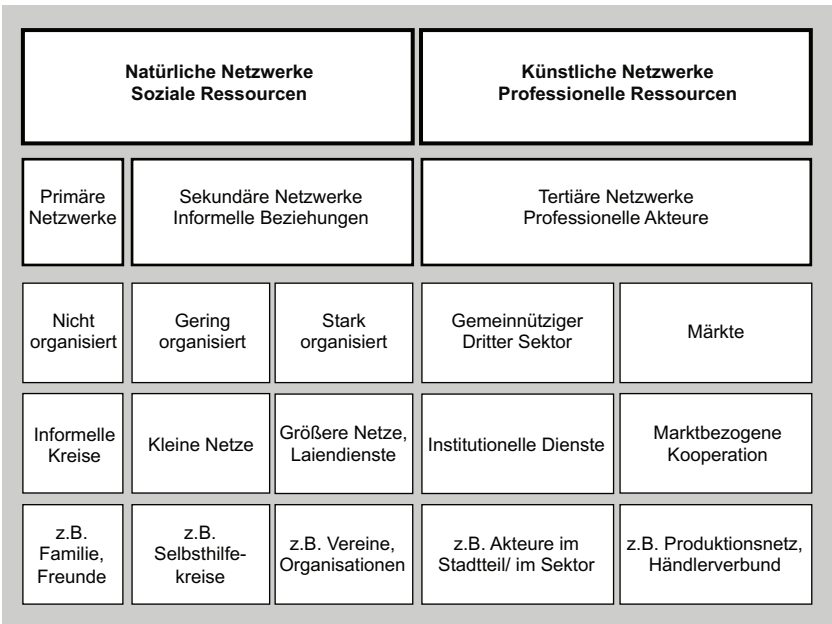


Abbildung 1: Natürliche und künstliche Netzwerke (Schubert 2008, S. 38 f.)

Künstliche Netzwerke werden als tertiäre Netzwerke bezeichnet. Tertiäre Netzwerke sind die soziale Infrastruktur, die z. B. durch Gremien in den Stadtteilen und Sozialräumen aufgebaut wird. Die Relevanz dieser Unterscheidung zeigt sich in den Beziehungsmustern: In den primären und sekundären Netzwerken arbeiten die Beteiligten weitgehend ohne Formalisierungen ‚Hand-in-Hand‘ zusammen und stehen im direkten Kontakt. Tertiäre Netzwerke von Professionellen benötigen dagegen Planung und Organisation. Die Abstimmung von Angeboten fußt auf einer genauen Kenntnis der eigenen Möglichkeiten und Grenzen und der des Gegenübers. Die Kooperation verfolgt einen klaren Zweck: Das Feld wird gemeinsam festgelegt und verhandelt. Statt einem mehr oder weniger verbindlichen Austauschprinzip steht hier eine Verhandlung über Schnittmengen und Ressourcenvergaben im Zentrum (Nolte 2014, S. 10). In diesen tertiären Netzwerken können auf der Ebene der Organisationen Vereinbarungen getroffen werden, um Erstorientierungsangebote zu organisieren und trägerübergreifend zu planen und durchzuführen. Die Abstimmung der verschiedenen relevanten Organisationen und AkteurInnen im Sozialraum führt zu einer besseren Vernetzung und Verzahnung der Angebote. Synergieeffekte können dadurch entstehen, dass

die Kompetenzen der Einrichtungen gebündelt und den neu eingereisten Menschen zugänglich gemacht werden.

Es wird deutlich, dass, im Rahmen der sozialraumorientierten Erstorientierung für Geflüchtete, regionale/lokale Organisationen im Sozialraum eine besondere Rolle spielen. Oftmals sind ihre Angebote an die sozialräumlichen Gegebenheiten angepasst und berücksichtigen zum einen die Bedarfe der im Sozialraum lebenden Menschen, zum anderen auch die bereits vorhandenen Angebote weiterer AkteurInnen im Sozialraum. Die verschiedenen Angebote und Maßnahmen der unterschiedlichen Hilfetträger bilden aufeinander abgestimmt – bestenfalls – Förderketten. Erstorientierungsangebote müssen auch hier dafür sorgen, dass neu eingereisten Menschen Zugänge zu diesen Förderketten ermöglicht werden. Dabei ist von zentraler Bedeutung, dass zunächst der individuelle Bedarf der Geflüchteten ermittelt wird (Bedarfsanalyse). Im weiteren Verlauf ist es sinnvoll, über die verschiedenen vorhandenen Angebote und Maßnahmen im Sozialraum aufzuklären und zu informieren und den TeilnehmerInnen von Erstorientierungsangeboten Handlungsalternativen und Perspektiven aufzuzeigen, die sich an ihren Ressourcen und Bedürfnissen orientieren. Für die MitarbeiterInnen von Erstorientierungsangeboten ist ein umfangreiches Wissen über die regionalen/lokalen Organisationen und ihre verschiedenen Hilfs- und Unterstützungsangebote von besonderer Bedeutung (Sozialraumanalyse). Nur dadurch kann ein ganzheitlicher Beratungsansatz verfolgt werden, der sowohl die Rahmenbedingungen (bspw. die Angebotsstrukturen im Sozialraum) als auch die Bedürfnisse und Lebenssituation der Geflüchteten berücksichtigt.

4.2 Reflexive Haltung und politische Positionierung

Mit der Nutzbarmachung des Sozialraumes für die Erstorientierung geht auch eine reflexive Haltung gegenüber den im Sozialraum eingeschriebenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen und dem eigenen Anteil der Sozialen bzw. der Bildungsarbeit an deren (Re-)Produktion einher. Auch wenn diese reflexive Haltung und der Umgang mit den Macht- und Herrschaftsstrukturen in den vorangehenden Erörterungen bereits verschiedentlich angerissen wurde, sollen sie im Folgenden aufgrund ihrer fundamentalen Bedeutung für das Konzept des Sozialraumes aber auch der Besonderheit des durch vielfältige Restriktionen gekennzeichneten Sozialraumes Geflüchteter, in ihrer Bedeutung für die Erstorientierung und deren Anbieter und Träger nochmals aufgegriffen werden. Es wurde deutlich, dass der Sozialraum Geflüchteter rechtlichen und politischen Restriktionen unterworfen ist, die sich nicht nur in einer Marginalisierung geflüchteter Menschen (Hemmerling/Schwarz o. J., S. 21) ausdrücken, sondern, da sich die Sozialräume Geflüchteter „eklatant von dem Standard, den deutsche ‚Normalbürger‘ für sich in Anspruch nehmen“

(Hemmerling/Schwarz o. J., S. 21) unterscheiden, auch auf die Möglichkeiten einer sozialraumorientierten Sozialen Arbeit und einer sozialraumorientierten Erstorientierung und Grundbildung auswirkt. Die verschiedentlich angesprochene Differenzierung zwischen Geflüchteten im Asylverfahren und solchen mit verfestigtem Aufenthaltsstatus (Schlee/Jepkens 2017), deren Sozialräume sich bedingt durch divergente Wohn- und Arbeitssituationen, aber auch durch die Aufenthaltsunsicherheit und damit einhergehenden psychischen Belastungen maßgeblich unterscheiden, stellen ein Beispiel für Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Kontext von Flucht und Asyl dar. Wenn Erstorientierungsmaßnahmen dann bspw. selektiv nur für die Gruppe der Geflüchteten mit verfestigtem Aufenthaltsstatus angeboten werden, eine Entscheidung die unter einem Effektivitätsanspruch der Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen plausibel ist, reproduziert die Bildungsorganisation diese Ungleichheiten. Wenn sich Erstorientierung tatsächlich am Sozialraum Geflüchteter orientiert bzw. die entsprechenden Anbieter und Träger sich als Teil des Sozialraumes der teilnehmenden wie auch der nicht-teilnehmenden geflüchteten Menschen begreifen, müssen diese Unterscheidungen, welche vorherrschende Macht- und Herrschaftsverhältnisse abbilden und der eigene Umgang mit ihnen reflektiert und in der eigenen Arbeit berücksichtigt werden. Die Methode der Institutionenbefragung, wie sie in Kapitel 4.1 sowie im Beitrag 10 von Kattwinkel, Petzi und Wein in diesem Band dargestellt wurde, stellt eine von vielen Möglichkeiten dazu dar. Die Notwendigkeit einer reflexiven Haltung, aber auch einer politischen Positionierung der Sozialen Arbeit wie auch der Bildungsarbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung erscheint umso dringlicher, als der gesellschaftliche und politische Diskurs über Asyl, Flucht und Integration in hohem Maße normativ geprägt ist. Es geht hier also neben Macht- und Herrschaftsverhältnissen (Mehrheitsgesellschaft – Minderheit; Soziale Institution – Klientel; Politik – Pädagogik etc.), die zur (Re-)Produktion von Ungleichheiten beitragen können, insbesondere um die Frage nach Legitimität oder Illegitimität.

5 Schlusswort

Im Rahmen dieses Beitrags wurde eine Verbindung zwischen der Sozialraumorientierung und Maßnahmen der Erstorientierung hergestellt. Erstorientierungsmaßnahmen stellen aufgrund ihrer zeitlichen Nähe zur Einreise einen grundlegenden Baustein für die Integration von Geflüchteten dar. Unter Einbindung der AkteurInnen im Sozialraum und der Etablierung solider Netzwerke lassen sich die Angebote im Sozialraum aufeinander abstimmen, um darauf aufbauend Förderketten zu bilden, die einen Übergang zwischen Erst-

orientierungsmaßnahmen und weiterführenden Integrations-, Hilfs- und Unterstützungsangeboten verschiedener Hilfesysteme ermöglichen.

Die Nutzbarmachung des Sozialraumes im Rahmen der Erstorientierung kann dabei auf verschiedene Weisen erfolgen. Exemplarisch wurden einige dieser Möglichkeiten im Verlauf des Kapitels vorgestellt und hinsichtlich ihrer Eignung für die Erstorientierung Geflüchteter analysiert: bspw. Exkursionen, Sozialraumbegehungen, Zeitbudgets etc. Dabei werden, gemeinsam mit den TeilnehmerInnen der Erstorientierungsmaßnahmen, Ressourcen aber auch Barrieren des Sozialraumes sowie Zugänge zu relevanten Angeboten identifiziert und die soziale Teilhabe der TeilnehmerInnen am Sozialraum gefördert. Neben dem Erwerb von Orientierungswissen findet eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten der TeilnehmerInnen statt. Beides wirkt sich unterstützend auf die TeilnehmerInnen aus; insbesondere in der ersten Zeit nach ihrer Flucht.

Der Artikel hat zudem auf die Notwendigkeit einer reflexiven Haltung in der Arbeit mit Geflüchteten und somit auch der Anbieter und Träger von Erstorientierungskursen hingewiesen. Die Methoden der Institutionsbefragung, der Zeitbudgets und der Netzwerkanalyse können dazu beitragen, die im Sozialraum vorhandenen Angebote aufeinander abzustimmen und die notwendigen Förderketten im Sozialraum aufzubauen und zu festigen. In einem sich ständig verändernden Arbeitsfeld, welches durch viele verschiedene Rahmenbedingungen (Flüchtlingszahlen, politischer Wille usw.) beeinflusst wird, sind auch die Angebote im Sozialraum einem ständigen Wandel und Veränderungsprozessen unterzogen. Eine durchgehende Abstimmung und Reflexion der vorhandenen Angebote, unter Einbezug der Bedürfnisse und Problemlagen der Zielgruppe, sind daher von besonderer Bedeutung um die Hilfsangebote (hier die Erstorientierungsmaßnahmen) bedarfsgerecht zu organisieren und durchzuführen. Die vorgestellten Methoden können dabei unterstützen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass eine Erstorientierung die sich am Sozialraum Geflüchteter orientiert, ein breites Spektrum an Methoden und Instrumenten gewinnt um Geflüchtete zur Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen. Mehr noch lässt sich unter dieser Perspektive auch die eigene pädagogische Arbeit reflektieren und ein kritischer Blick auf die den Sozialraum durchziehenden Macht- und Herrschaftsstrukturen werfen. Anbieter und Träger sind aus diesem Grund dazu aufgefordert, eine sozialräumliche Perspektive einzunehmen und bei der Planung, Organisation und Durchführung von Hilfsangeboten Ressourcen und Barrieren des Sozialraumes einzubeziehen. Dabei müssen sich die AnbieterInnen und TrägerInnen der Erstorientierungsmaßnahmen auch ihrer anwaltschaftlichen Funktion bewusst sein, welche sich unter der sozialräumlichen Perspektive immer an den Interessen der AdressatInnen orientiert. Es ist dann auch Aufgabe dieser Organisationen die Bedürfnisse und Interessen ihrer AdressatInnen gegenüber der (kommunal-)politischen Vertretung aufzuzeigen und Veränderungen zu initiieren.

6 Quellenverzeichnis

- Asylfakten.de (2015): Welche Rechte und Pflichten haben Asylbewerber? <http://asylfakten.de/welche-rechte-und-pflichten-haben-asylbewerber/> (25.05.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2015): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile (25.05.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2016): Erstorientierung und Deutsch Lernen für Asylbewerber in Bayern. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integration/Sonstiges/konzept-kurse-asylbewerber.pdf?__blob=publicationFile (25.05.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017a): Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile (25.05.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017b): Erstorientierungskurse für Asylbewerber mit unklarer Bleibeperspektive. <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Projektraeger/ErstorientierungskurseAsylbewerber/erstorientierung-asylbewerber-node.html> (25.05.2018).
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2016): Medizinische Versorgung von Asylbewerbern in Deutschland. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurz-dossiers/225110/medizinische-versorgung> (25.05.2018).
- Deinet, Ulrich (2014): Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit. In: sozialraum.de, 6(1). <https://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php> (25.05.2018).
- Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (o. J.): Sozialräumliche Methoden als partizipative Bedürfniserhebung. In: partizipation.at. <http://www.partizipation.at/1221.html> (25.05.2018).
- Ernst-Abbe-Hochschule (EAH) Jena (2018): Gegenstand, Ziele und Aufgaben der Sozialen Arbeit. <https://www.sw.eah-jena.de/studium/studieninteresse/gegenstand-ziele-und-aufgaben-der-sozialen-arbeit/> (25.05.2018).
- Hemmerling, Ulrike/Schwarz, Tobias (o. J.): „Flüchtlinge“ in Deutschland – erzwungenes Leben im Zwischenraum. http://userpage.fu-berlin.de/wolfseif/verwaltet-entrechtet-abgestempelt/texte/hemmerling%20schwarz_fluechtlinge.pdf (25.05.2018).
- Hinte, Wolfgang (2009): Eigensinn und Lebensraum – zum Stand der Diskussion um das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 78(1), S. 20-33.
- Kauka, Jaqueline (2016): Jung, geflüchtet, selbstbestimmt: Junge Geflüchtete in der Jugend(verbands)arbeit und im Sozialraum. In: sozialraum.de, 8(1). <http://www.sozialraum.de/jung-gefluechtet-selbstbestimmt.php> (25.05.2018).
- Kessl, Fabian/Landhäußer, Sandra/Ziegler, Holger (2006): Sozialraum. In: Dollinger, Bernd/Raithel, Jürgen (Hrsg.): Aktivierende Sozialpädagogik – ein kritisches Glossar. Wiesbaden: VS, S. 191-216.

- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2009): Sozialraumarbeit statt Sozialraumorientierung. In: sozialraum.de, 1(2). <http://www.sozialraum.de/sozialraumarbeit-statt-sozialraumorientierung.php> (25.05.2018).
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2010): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Koller, Hans-Christoph (2011): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krisch, Richard (2009): Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren. Weinheim: Juventa.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2001): Semantiken räumlicher Positionierung. Selbstverständnisse Migrationsgezeichneter. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Nikodem, Claudia/Schulze, Erika/Yildiz, Erol (Hrsg.): Auf dem Weg zur Stadtgesellschaft. Die multikulturelle Stadt zwischen globaler Neuorientierung und Restauration. Opladen: Leske und Budrich.
- Mehl, Peter (2017): Aufnahme und Integration von Geflüchteten in ländliche Räume: Spezifika und (Forschungs-)Herausforderungen. https://www.thuenen.de/media/institute/lr/Startseite_Aktuelles/Berichte/Thuenen_Report_53_Peter_Mehl_ed.pdf (25.05.2018).
- Nolte, Johanna (2014): Sozialraum- und lebensweltorientierte Vernetzung und Kooperation. https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Nolte_2014.pdf (25.05.2018).
- Pachner, Anita/John, Anne (2011): Lebensweltorientierung – Ein erwachsenenpädagogisches Prinzip für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit fruchtbar gemacht. In: Projektträger im DLR e. V. (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 223-244.
- Schlee, Thorsten/Jepkens, Katja (2017): Sozialräumliche Geflüchteten- und Integrationsarbeit im politischen Mehrebenensystem – Konzeptionelle Überlegungen aus dem Projekt INTESO. In: sozialraum.de, 9(1). <http://sozialraum.de/sozialraeumliche-gefluechteten-und-integrationsarbeit-im-politischen-mehrebenensystem.php> (25.05.2018).
- Schubert, Herbert (2008): Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen – Grundlagen und Praxisbeispiele. Wiesbaden: VS.
- Spatscheck, Christian (2009): Theorie- und Methodendiskussion. In: sozialraum.de, 1(1). <https://www.sozialraum.de/spatscheck-theorie-und-methodendiskussion.php> (25.05.2018).
- Verbraucherbildung Bayern (2018): Verbraucherbildung für Flüchtlinge. Modellprojekt in Regensburg. <https://www.verbraucherbildung.bayern.de/erwachsenenbildung/fluechtlinge/index.htm> (25.05.2018).
- Ziebarth, Dieter (o. J.): Zur Situation von Flüchtlingen in Deutschland. Anforderungen an eine humane Flüchtlingspolitik. http://www.runder-tisch-spandau.de/Vortrag_Ziebarth.pdf (25.05.2018).

12 Didaktische und methodische Grundlagen

Silvester Popescu-Willigmann

Abstract	268
1 Einleitung: Der Zusammenhang von Erstorientierung, Didaktik und Methodik	269
1.1 Einführende Gedanken zu Erstorientierung	269
1.2 Leitgedanken zu Erstorientierung, Unterricht, Didaktik und Methodik	271
1.3 Orientierung durch diesen Aufsatz	274
2 Didaktische Leitfragen: Wozu, was und worüber unterrichten?	275
2.1 Lehr- und Lernziele oder: Wozu die Bildungsmaßnahme?	277
2.1.1 Grundlegendes zu Lernzielen	277
2.1.2 Operationalisierung von Lernzielen	279
2.1.3 Lernzieltaxonomien zur Ziel-Operationalisierung	280
2.2 Inhaltsauswahl oder: Was wird im Unterricht thematisiert?	283
2.2.1 Bildungstheoretische Didaktik und Kritisch-konstruktive Didaktik	284
2.2.2 Lehr- und lerntheoretische Didaktik (Berliner und Hamburger Modell)	287
2.2.3 Didaktische Prinzipien und Unterrichtskonzepte	292
2.3 Inhaltsstrukturierung oder: Welche Anordnung der Inhalte?	297
2.3.1 Lineare Strukturierungen	297
2.3.2 Thematisch-konzentrische Strukturierungen	298
2.3.3 Neuere Ansätze der Inhaltsstrukturierung	300
3 Methodische Grundlagen: Wie und womit unterrichten?	302
3.1 Makromethodik: Großformen des Unterrichts	304
3.2 Mesomethodik: Dimensionen methodischen Handelns	307
3.2.1 Sozialformen, Differenzierungs- und Integrationsformen	308
3.2.2 Handlungsmuster	313
3.2.3 Unterrichtsschritte und Verlaufsformen	317
3.3 Mikromethodik: Inszenierungstechniken in Handlungssituationen	323
3.4 Medieneinsatz (Lehr- und Lernmittel im Unterricht)	325
3.4.1 Was sind Unterrichtsmedien?	326
3.4.2 Mediendidaktische Leitfragen	328
4 Adressatenorientierung oder: Mit wem findet das Lernen statt?	331
4.1 Heterogenität und Lebenslagen der Adressaten	332
4.2 Einige Implikationen für die Erstorientierungsarbeit	334
5 Zum Schluss: Einige Merkmale ‚guten Unterrichts‘	336
6 Quellenverzeichnis	339

Abstract

Initial orientation measures for refugees are educational measures. As such, they should be planned, implemented and evaluated according to didactic and methodological criteria and procedures. This guarantees an intention-driven and systematic approach in the design of initial orientation lessons, which at the same time meets pedagogical quality standards. For this purpose, this article formulates key questions and points out the basics on the basis of which designers of educational measures in general and of measures of initial orientation in particular can work along or be selectively inspired by them.

This article is of a fundamental nature and provides the reader with a pool of didactic and methodological principles of programme and course planning, specifically the planning, implementation and evaluation of lessons: for exploration, for browsing through, as guidance or as a suggestion for more detailed study of particular didactic models, methods or topics. In addition to the extensive and well-founded theoretical and practical illustrative material in chapters I and II of this volume, it offers a reference with findings from the large repertoire of scientifically founded teaching design.

In the first chapter, the concepts of initial orientation, didactics and methodology are defined for further reference in this paper and brought together in an instructional context (chapter 1). Subsequently, the didactic guiding questions are formulated and selected concepts for the didactic decision fields are proposed (chapter 2). Guiding methodological questions are the subject of the third chapter with recommendations on the organisation of training measures and on the use of media (chapter 3). The addressee orientation is also described as a telos and a prerequisite for pedagogically (!) valuable educational work in relation to the target group of refugees (chapter 4). Finally, the fifth chapter deals with what constitutes 'good instructional lessons' (chapter 5).

Erstorientierungsmaßnahmen für geflüchtete Menschen sind Bildungsmaßnahmen. Als solche sollten sie nach didaktischen und methodischen Kriterien und Verfahren geplant, durchgeführt und evaluiert werden. So ist ein absichtsgeleitetes und systematisches Vorgehen bei der Gestaltung des Erstorientierungsunterrichts gewährleistet, welches zugleich pädagogischen Qualitätsmaßstäben genügt. Hierfür werden in diesem Beitrag Leitfragen formuliert und Grundlagen aufgezeigt, anhand derer sich Gestalterinnen und Gestalter von Bildungsmaßnahmen im Allgemeinen und von Maßnahmen der Erstorientierung im Besonderen entlangarbeiten oder von denen sie sich punktuell inspirieren lassen können.

Der Beitrag ist grundlegender Art und fächert der Leserin und dem Leser den Fundus an didaktischen und methodischen Grundlagen der Programm-

und Maßnahmenplanung auf, konkret der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht: zum Erschließen, zum Nachblättern, als Anleitung oder als Anregung zur Vertiefung einzelner didaktischer Modelle, Methoden oder Themen. Ergänzend zu dem umfangreichen theoretisch wie praktisch fundierten Anschauungsmaterial der Kapitel I und II dieses Bandes bietet er eine Handreichung mit Erkenntnissen aus dem großen Repertoire der wissenschaftlich begründeten Unterrichtsgestaltung.

Im ersten Kapitel werden die Begriffe der Erstorientierung, der Didaktik und der Methodik für die weitere Bezugnahme in diesem Aufsatz bestimmt und in einem unterrichtlichen Kontext zusammengeführt (Kapitel 1). Im Anschluss werden die didaktischen Leitfragen formuliert und ausgewählte Konzepte für didaktische Entscheidungsfelder vorgeschlagen (Kapitel 2). Methodische Grundlagen sind Gegenstand des dritten Kapitels mit Vorschlägen zur Organisation und zum Ablauf von Bildungsmaßnahmen und zum Medieneinsatz (Kapitel 3). Es wird auch die Adressatenorientierung als Telos und Voraussetzung pädagogisch (!) wertvoller Bildungsarbeit in Bezug auf die Adressatengruppe Geflüchtete beschrieben (Kapitel 4). Schließlich fasst das fünfte Kapitel zusammen, was ‚guten Unterricht‘ ausmacht (Kapitel 5).

1 Einleitung: Der Zusammenhang von Erstorientierung, Didaktik und Methodik

1.1 Einführende Gedanken zu Erstorientierung

Dieser Beitrag behandelt didaktische und methodische Grundlagen für die Gestaltung von Bildungsmaßnahmen. Mit den beispielhaften Bezugnahmen im Text sind besonders die Gestalterinnen und Gestalter von Maßnahmen im Bereich der Erstorientierung geflüchteter Menschen angesprochen.

Als wichtig erscheint aus einer pädagogischen und aus einer bildungsorganisatorischen Perspektive, zwischen Erstorientierung *als Zustand* und Erstorientierung *als Prozess* zu unterscheiden (siehe auch den Beitrag 2 von Petzi in diesem Band). *Als Zustand* wirft Erstorientierung die Frage auf, wann jemand als ‚erstorientiert‘ gilt, welchen Könnens und welcher Fähigkeiten es hierfür auf welchem Niveau bedarf, und zwar bezüglich des Lebenskontextes, auf den die Erstorientierung sich bezieht. *Als Prozess* ist Erstorientierung der Gang der Aneignung von Wissen und Können, und gleichsam von Haltung und Verhalten, welche auf den Zustand des ‚Erstorientiert-seins‘ zielt. Der Zustand, als Person über Erstorientierung zu verfügen, entspricht bei dieser Sicht dem Ergebnis des Prozesses der Aneignung.

Aus dieser Unterscheidung zwischen dem Prozess der Erstorientierung und dem Zustand des ‚Erstorientiert-seins‘ ergeben sich für die Erstorientierungsarbeit die folgenden Implikationen:

- Der *Prozess* der Erstorientierung kann über Erstorientierungsmaßnahmen pädagogischer Art gefördert werden. Diese Maßnahmen können wie andere Bildungsmaßnahmen auch in Form von unterrichtlich gestalteten Kurs- und Schulungsangeboten durchgeführt werden. Hierbei stehen prinzipiell alle Formate und Methoden aus dem Bildungsbereich zur Verfügung, und es können auch Formen neu oder durch neuartige Kombination bekannter Formate entwickelt werden.
- Erstorientierung ist ein kontingenter *Zustand*, er bedarf der Zielbestimmung und Definition sowie der Formulierung seiner inhaltlichen Ausgestaltung. Die zu bestimmenden Merkmale von Erstorientierung sind kontextabhängig, da die Lebensumstände, zu deren Bewältigung die Erstorientierung beitragen soll, örtlich und zeitlich variieren, also nicht vollumfänglich unbeschränkt gültig sind. Die Inhalte der Erstorientierung sind Ergebnisse von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen.
- Angebote der Erstorientierung sollen als *absichtsgeleitete Bildungsmaßnahmen* von qualifiziertem Personal in für die Zielerreichung förderlichen unterrichtlichen Settings durchgeführt werden, damit sie fachlich zuverlässig und qualitativ hochstehend (Bildungs-)Wirkung entfalten.

Es gibt keine allgemein anerkannte Definition der Erstorientierung, über die in den relevanten Bezugswissenschaften wie der Pädagogik, der Sozial-, Sozialarbeits- oder Politikwissenschaft sowie in der Praxis Konsens herrschte. Auch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) bietet in Bezug auf die Adressatengruppe Geflüchtete keine solche Definition, sondern erklärt stattdessen in seinem mit dem Land Bayern entwickelten Kurskonzept, weshalb Erstorientierung notwendig sei:

„Dennoch müssen sich die Asylbewerber während dieser Zeit [des Wartens auf die Entscheidung über ihren Asylantrag] im unmittelbaren Lebensumfeld orientieren und in typischen Alltagssituationen auf Deutsch verständlich machen.“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/BAMF 2016, S. 4)

Erstorientierungsmaßnahmen haben aus Sicht des Staates einen Überbrückungscharakter und sollen das Zurechtkommen „während der Zeit vom Eintritt in das neue Land bis zur Entscheidung über [den] Asylantrag unterstützen“ (BAMF 2017a, o. S.). Primäre Zielgruppe für staatlich geförderte Erstorientierungskurse sind daher „Asylbewerberinnen und Asylbewerber, die weder aus einem Land mit hoher Anerkennungsquote, noch aus einem sicheren Herkunftsland stammen“ (BAMF 2018, o. S.). Nicht adressiert sind staatlicherseits demnach Menschen, bei denen nicht sicher ist, ob sie längerfristig

in Deutschland aufgenommen und daher Integrationsmaßnahmen benötigen werden, und solche, deren Asylantrag offensichtlich abgelehnt wird, und die Deutschland daher schnell werden verlassen müssen.

1.2 *Leitgedanken zu Erstorientierung, Unterricht, Didaktik und Methodik*

Auf Geflüchtete bezogen könnte Erstorientierung somit als eine eigene Kategorie von Bildungsangebot aufgefasst werden: Erstorientierung reicht von den Lernzielen und somit auch von den Lerninhalten und dem Lernumfang her weniger weit als eine auf längerfristige Migration ausgerichtete Integrationsmaßnahme. Darüber hinaus verfolgt Erstorientierung aus meiner Sicht auch einen anderen Anspruch als Grundbildungsprogramme – bei aller Unklarheit bzw. Deutungsvielfalt und auch Kontroverse darüber, was Grundbildung eigentlich ist (Euringer 2016, S. 242 f. und 2015; Tröster 2000): Zumindest in zeitlicher Hinsicht bietet Erstorientierung nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten für fundierte Wissens-, Haltungs- oder Geistesbildung. Da sie *erst*-orientiert, besitzt sie ferner der Intention nach nicht die inhaltliche Reichweite, um die mit Grundbildung einhergehende Potenzialentfaltung zur Teilhabe an Gesellschaft sowie die Schaffung einer Basis für lebenslanges Lernen ausreichend umfänglich zu unterstützen (UNESCO-Definition: CONFITEA 1998, S. 4). Gleichwohl zielt Erstorientierung darauf, eine Basis des Wissens und Könnens für ebensolche Grundbildungs- oder für weiterführende Integrationsmaßnahmen herzustellen und behandelt daher inhaltlich auch Aspekte aus zugehörigen Lerngebieten bzw. Lernzielkompetenzen.

Die Sichtweise von Kattwinkel und Petzi in Beitrag 1, von Petzi in Beitrag 2 sowie von Hartmann-Olpak in Beitrag 6 in diesem Band in Bezug auf den Grundbildungscharakter und das Empowerment-Potenzial teile ich daher unter diesen einschränkenden Prämissen in Bezug auf Erstorientierung bzw. betone, dass Erstorientierungsmaßnahmen der hierfür angemessenen Ressourcen, Rahmenbedingungen und einer pädagogisch wertigen Umsetzung bedürfen, um weiter reichende Bildungswirkung entfalten zu können, wie dies beispielsweise in einem dem Projektrahmen entsprechenden Umfang im Projekt HO:PE des Flüchtlingszentrums Hamburg realisiert wurde.

Die Ziele und Inhalte von Erstorientierungsmaßnahmen hängen tatsächlich von spezifischen politischen und sozialraumbezogenen Faktoren ab (wie dem politischen Willen, Kurse anzubieten und zu fördern, und auch inhaltlich von den politisch geschaffenen Realitäten, auf die hin es in Erstorientierungskursen Lerninhalte zu bestimmen gilt), vor allem, wenn diese Kurse staatlich subventioniert werden. Verschiedenen Erstorientierungsangeboten ist jedoch gemeinsam, dass sie eine Art ‚Grundkurscharakter‘ zur Alltagsgestaltung in einem neuen Lebens- und Sozialraum in einem fremden Land besitzen.

Das zu Erlernende geht über ein oberflächliches Touristenwissen hinaus und befasst sich neben allgemeinen landes- und ortsspezifischen Inhalten und Wegweisungen mit für Geflüchtete besonders relevanten Fragen zur Alltagsgestaltung, zu fachlichen Themen, zu Institutionen, Behörden und zivilgesellschaftlichen Akteuren, zu Strukturen und Verfahrensweisen der Bürokratie, zur Sprach- und zu anderer Bildungsförderung, zu sozialer Sicherung und Versorgung und zum Leben mit ungewisser Perspektive, außerdem mit Abläufen etwa des Asylverfahrens oder des Familiennachzugs. Je nach pädagogischem Konzept kommt der Sprachbildung in den Erstorientierungskursen ebenfalls Bedeutung bei (siehe hierzu den Beitrag 6 von Hartmann-Olpak in diesem Band).

Gelehrt und auch gelernt wird das Erstorientierungswissen, und sich angeeignet wird eine entsprechende Handlungsfähigkeit im Alltag, die nicht nur ein Handeln-können umfasst, sondern die darüber hinaus beinhaltet, sich selbst in Bezug zum neuen Lebensraum zu setzen, eine in Hinsicht auf bislang Unbekanntes neue Haltung zu entwickeln sowie Einstellungen zu verändern und den gewohnten Habitus neu zu justieren.

Die Erstorientierungsmaßnahmen werden als absichtsgeleitete Bildungsmaßnahmen nach didaktischen und methodischen Kriterien in unterrichtlichen Settings konzeptioniert und durchgeführt, wobei die Durchführungsformen mannigfaltig sind. Unterricht wird hier definiert als

„die planmäßige Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden an selbst- oder fremdgestellten Aufgaben zum Zwecke der Persönlichkeitsbildung und zum Aufbau von Sach-, Methoden- und Sozialkompetenzen“ (Meyer 2018, S. 56).

Nun wird der Begriff der Didaktik wichtig, denn sie ist die „Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens“; es gibt die *Allgemeine Didaktik*, „die umfassende und bereichsübergreifende Aussagen zu Lehr-/Lernprozessen zum Gegenstand hat“. Und es gibt *Spezielle* oder *Besondere Didaktiken*, die sich „auf einen abgegrenzten Bereich von Wissen und Können, auf einen institutionell begrenzten Bildungsbereich und auf spezielle Probleme des Lehrens und Lernens konzentrieren“ (Klebl 2015a, S. 893 f.).

Daneben beschreiben „Methoden des Lehrens und Lernens [...] die Organisation von Lehr-/Lernprozessen, unter anderem durch Lernwege und Lernschritte sowie durch Sozialformen und Aktionsformen“, es geht um das „Wie“ des Lehrens und Lernens bei methodischen Fragen, wohingegen didaktische Fragen sich mit dem „Wozu“ und „Worüber“, den Zielen und Inhalten also, des Lehrens und Lernens befassen (Klebl 2015b, S. 914). Der Begriff der Methodik umfasst wissenschaftstheoretisch die Gesamtheit der Methoden und meint im Zusammenhang mit der Organisation des Lehrens und Lernens den „je aufgabenabhängig definierte[n] Komplex der Verfahren, mit denen Lehr- und Lernprozesse organisiert werden können“ (Tenorth/Tippelt 2012, S. 506).

Didaktik und Methodik stehen in einem wechselseitigen Verhältnis bei der Unterrichtsgestaltung. Sie sind weder unabhängig voneinander zu denken, noch als nur unilateral bedingt zu verstehen. Die Methodik folgt nicht zwangsläufig nur der Didaktik, sondern

„bei den im Zusammenhang mit der Planung und Gestaltung von Unterricht notwendig werdenden Überlegungen [...] verbinden sich didaktisches und methodisches Fachwissen des Lehrers in einzigartiger Weise“ (Steindorf 2000, S. 179).

Die Art, wie etwas gelehrt und gelernt wird, beeinflusst das Ergebnis des Lernens ebenso wie jeder Lerngegenstand und jedes Lernziel in unterschiedlicher Weise mit verschiedenem Ergebnis gelernt werden kann. Nicht zuletzt bestimmt die methodische Möglichkeit auch über die Auswahl der Ziele und Inhalte mit, denn was (mit einer bestimmten Gruppe) unter gegebenen Bedingungen nicht gelehrt oder gelernt werden kann, sollte sinnvollerweise auch nicht zum Ziel des Lehrens und Lernens bestimmt werden. Das bedeutet nicht eine Ergebnisheit des Unterrichts gegenüber dem Status quo, sondern vielmehr den sinnvollen Einbezug dessen, wessen es zur Handlungsfähigkeit in der realen Welt bedarf, so dynamisch und wandelbar und zugleich traditionsbezogen und normverhaftet sie auch ist. Und selbst der Zweck des Unterrichts oder eines Bildungsgangs kann sich mit der Entwicklung des methodischen Möglichkeitspektrums ebenso verändern wie er dies mit dem Fortschritt in den Fachwissenschaften oder mit gesellschaftlichen Veränderungen einhergehend – den Inhalten des Lehrens und Lernens folgend – tut. Zum Beispiel war die Ausprägung von Medienkompetenz wie sie heute zur gesellschaftlichen Teilhabe erforderlich ist und auch gelehrt wird, noch in den frühen 1990er Jahren als Lernziel oder Lerngegenstand nicht vorstellbar.

Die Wechselwirkung von Zielen, Inhalten und Methoden illustriert Abbildung 1. Zugegeben plakativ – und doch einsichtig und übertragbar auf alles Lernen und alles zu Lernende – mag das Gesagte an dem Beispiel nachvollzogen werden, dass ausschließlich durch die Methode des Frontalunterrichts das Lernziel ‚Autofahren können‘ nicht wird erreicht werden können. Auch interkulturelle Kompetenz, allein aus dem Lehrbuch erschlossen, bleibt auf abrufbares Faktenwissen beschränkt, auf unter Umständen trockene und real wirkungsarme Wissensmaterie. Kompetenzen werden sich in Lernenden nicht entfalten können – als Verstehen, Mitempfinden und Umgehen-können mit kultureller Vielfalt, als Gewandt-sein in interkulturellen Lebenskontexten, als Handlungsfähigkeit in der Praxis, sei es im In- oder im Ausland, privat oder im Betrieb –, wenn die lebenspraktische Erfahrung und Anwendung, das Erleben und (sich) Erproben nicht zugleich gelernt werden, ob in Schule, Weiterbildung oder auch in privaten Kontexten. Ebenso wird Erstorientierung ohne die eigene Praxis der Lernenden, ohne ihr eigenes Handeln und Tun, für die Lernenden auf ihrem eigenen Leben ferne Begriffe beschränkt bleiben.

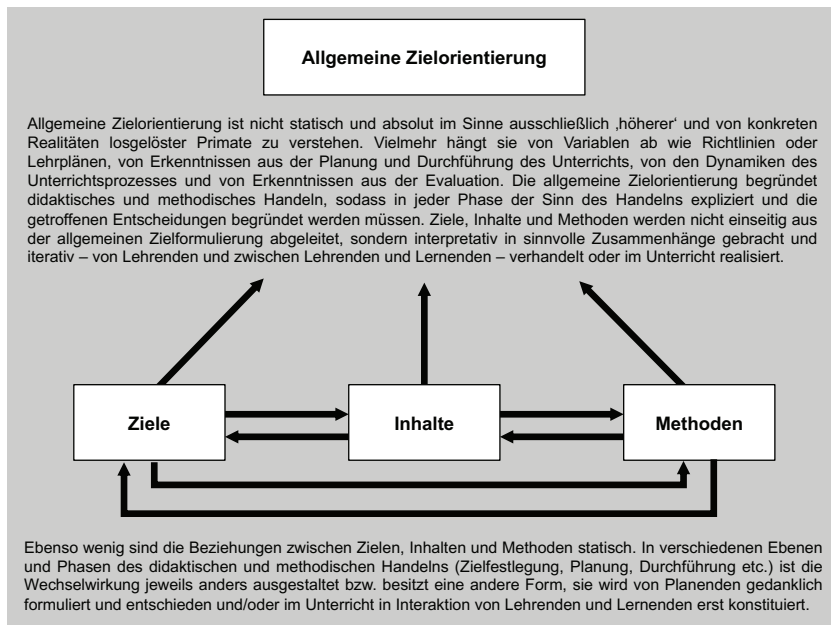


Abbildung 1: Wechselwirkung zwischen Zielen, Inhalten und Methoden beim didaktisch-methodischen Handeln (nach Meyer 2017a, S. 92-96)

1.3 Orientierung durch diesen Aufsatz

Ziel dieses Aufsatzes ist es, mit den Leitfragen und Grundlagen bei der Planung von Maßnahmen- und Kurskonzepten sowie von einzelnen Unterrichtssequenzen ebenso wie bei deren Durchführung und Evaluation zu unterstützen. Er beantwortet die didaktischen und methodischen Leitfragen weniger inhaltlich, sondern weist vielmehr den *Weg*, den es im Prozess des Unterrichtens zu gehen gilt, aus einer allgemeindidaktischen Perspektive. So bietet der Beitrag Einblick in das didaktische und methodische Gerüst, das pädagogischer Handlungsfähigkeit Planender und Lehrender vorausgesetzt ist. Der Beitrag ist theoretisch grundlegend gehalten.

Ich formuliere im folgenden Text gängige theoriegestützte didaktische Leitfragen und methodische Grundlagen und stelle an verschiedenen Stellen einen Bezug zur Planung von Bildungsmaßnahmen her, die der Erstorientierung dienen. Weiter thematisiere ich die Bedeutung von Zielen, Inhalten und Methoden des pädagogischen Handelns, die die komplexe Eigenlogik von

Unterricht konstituieren (Jank/Meyer 2014, S. 55). Die Modelle, Theorien und Konzepte sind nicht abschließend, dafür ist das Spektrum viel zu groß und der Rahmen dieses Beitrags viel zu klein. Die hier vorgestellten Konzepte sind jedoch theoretisch hinreichend stark diskutiert und eignen sich aus meiner Sicht gut zur praktischen Anwendung.

Insofern halte ich die Themenauswahl für fachlich belastbar und zur Anwendung – im Erstorientierungskontext und darüber hinaus – ausreichend illustrativ. Einen großen Fundus an Beispielen für didaktische und methodische Entscheidungen im Zusammenhang mit Erstorientierungsmaßnahmen halten die Beiträge in den Kapiteln I und II dieses Bandes bereit.

Die durchdachte Bearbeitung der didaktischen Leitfragen (Kapitel 2) und der methodischen Grundlagen (Kapitel 3) ermöglicht eine didaktisch und methodisch strukturierte und absichtsgeleitete Unterrichtsplanung und daran anschließend auch -durchführung. Eine klar und umfassend durchdachte Planung in Bezug auf die grundlegenden Dimensionen unterrichtlichen Handelns ist also erforderlich, um die Chance auf ‚guten‘ Unterricht, der Lernerfolge zeitigt, zu erhöhen; und zwar zur „Herstellung eines begründeten Zusammenhangs von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen“ (Jank/Meyer 2014, S. 95). Es sind sechs Grunddimensionen didaktischer Strukturierung, die nach Meyer (2018, S. 177-182) den *Handlungsraum Unterricht* konstituieren:

- „(1) die Zielstruktur (die Wozu-Frage des Unterrichts),
- (2) die Inhaltsstruktur (die Was-[und Worüber-]Frage),
- (3) die Zeit- oder Prozessstruktur (die In-welcher-Reihenfolge-Frage),
- (4) die Methoden- oder Handlungsstruktur (die Wie-und-Womit-Frage),
- (5) die Sozial- und Beziehungsstruktur (die Wer-mit-Wem-Frage),
- (6) die Raumstruktur des Unterrichts (die Wo-Frage).“ (Meyer 2018, S. 177)

2 Didaktische Leitfragen: Wozu, was und worüber unterrichten?

Didaktische Leitfragen befassen sich mit dem *Wozu* eines Bildungsprogramms oder einzelner Bildungsmaßnahmen, den Lehr- und den Lernzielen. Den Zielen gemäß stellt sich weiter die Frage nach den zielförderlichen Inhalten, das sind die Lehr- und Lerngegenstände, das *Was* oder *Worüber* des Lehrens und Lernens, es geht hier um die Auswahl und Anordnung von Inhalten und Themen im Bildungsgang, die den Lehr- und Lernzielen förderlich bzw. für deren Erreichung erforderlich sind. Um das Lehren und Lernen nicht dem Zufall zu überlassen, werden pädagogische Lehr- und Lerninteraktionen intentional gestaltet.

Die absichtsvolle und sorgfältige Ziel- und Inhaltsauswahl folgen dabei nicht zwangsläufig der willkürlichen Bestimmung durch eine Planinstanz, sondern finden als Ergebnis und auch als Prozess eines demokratischen Diskurses der Bildungsbeteiligten statt. Der demokratische Diskurs muss dabei nicht in Abstimmungen und Mehrheitsentscheide münden, sondern kann in einer dialektischen, reflexiven, Weise stattfinden, die ein unter bestimmten Prämissen stehend sinnvolles und begründetes Gestalten und Handeln ermöglicht und „wahre Erkenntnis“ als „Problementfaltung durch Rede und Gegenrede“ (Schmied-Kowarzik 2008, S. 168) zu erbringen verspricht. Die ‚Macht des besseren Arguments‘ würde so Gedanken- und Ideenvielfalt bei der Entwicklung der Bildungsmaßnahme ermöglichen.

Bildungsbeteiligte können Institutionen der politischen oder behördlichen Ebene der Bildungsplanung sein, wie es im Bereich der staatlich geförderten Erstorientierungs- und Integrationskurse etwa das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge ist. Auch die Bildungsträger vertreten pädagogische, organisatorische und ökonomische Interessen, die sie als Anbieter von Bildungsmaßnahmen ihr Angebot gestalten lassen. Lehrende schließlich haben oft mehr noch als öffentliche Institutionen und Instanzen oder die Bildungsorganisation und ihre Programmplaner pädagogische und fachliche Vorstellungen, und auch Haltungen, die sie sich für Ziele und Inhalte ihrer Lehre interessieren und diese beeinflussen lassen. Und auch die Lernenden, die Adressatinnen und Adressaten eines Bildungsangebots, haben Wünsche und verfolgen eigene Ziele mit dem Besuch des Unterrichts.

Didaktische Entscheidungen werden üblicherweise auf verschiedenen Planungsebenen getroffen und weisen einen kaskadenförmigen Verlauf auf, von einer vergleichsweise abstrakten Ziel- und Inhaltbestimmung auf der höchsten, häufig staatlichen, Planungsebene in Ministerien und Schulbehörden, hin zu einer sehr konkreten, viele einzelne Ziele, Teilziele und vor allem Inhalte umfassenden Planung sowie vielen Entscheidungen auf unterrichtlicher Ebene durch Lehrkräfte. Zwischengeschaltet finden sich Ziele und Inhalte in den Bildungsplänen der Bildungsträger, die die Planungsvorgaben der sie häufig finanzierenden staatlichen Instanzen auf ihre Gegebenheiten vor Ort herunterbrechen, beispielsweise, indem Inhalte des Unterrichts sich mit den lokalen Realitäten befassen, Organisationen und Akteure des Sozialraums zum Gegenstand haben oder auch organisatorische, Qualitäts- und Quantitätsvorgaben erfüllen, um an mit öffentlichen Mitteln geförderten Programmen teilnehmen und entsprechende Kurse anbieten zu dürfen.

Gerade im Bereich der Migration und noch mehr in der Flüchtlingspolitik besteht Interessenpluralität, die ideell polarisiert ist. Die politischen Institutionen, deren Weisungen ausführende Behörden, politischen Aufträgen folgende staatliche Bildungsträger, partikulare Interessen bedienende private Bildungsträger und ideell wie politisch aufgestellte zivilgesellschaftliche Organisationen deuten Sinn und Zweck von Erstorientierung mitunter höchst un-

terschiedlich. Daneben sind die Bildungsadressaten Geflüchtete bzw. Asyl-begehrende mit für sie neuen Realitäten konfrontiert, und zwar bis hin zu grundlegenden Werten, die sie neu erlernen, sich aneignen und irgendwie auch befolgen sollen. Lernende positionieren sich zu alldem und haben auch eigene Erwartungen an die Erstorientierung, die von den Interessen der anderen Akteure abweichen können. Neben die vielfältigen Interessen gesellen sich fachliche Kriterien für die Ziel- und Inhaltsauswahl, und zwar pädagogische sowie fachwissenschaftliche, die sich aus den Eigenheiten des Lerngegenstands ergeben. Anbieter von Erstorientierungsangeboten stehen damit vor einer Herausforderung bei der Auswahl von Zielen und Inhalten für ihre Programme und Kurse, und vor der Aufgabe, in einer konstruktiven, *pädagogisch wertvollen* Weise mit dieser Anforderungsvielfalt umzugehen.

Im Folgenden werden die Formulierung von Lehr- und Lernzielen (2.1), die Auswahl von Inhalten bzw. Lerngegenständen (2.2) und deren Strukturierung (2.3) thematisiert.

2.1 Lehr- und Lernziele¹ oder: Wozu die Bildungsmaßnahme?

2.1.1 Grundlegendes zu Lernzielen

Unterricht kann entweder primär inhalts- oder vorwiegend lernzielorientiert ausgerichtet sein. Der Erfolg von *inhaltsorientiertem Unterricht* bemisst sich vornehmlich daran, dass bestimmte Themen im Rahmen eines Bildungsgangs ‚vermittelt‘ werden. Diese Unterrichtsinhalte stellen damit gleichsam die Ziele des Unterrichts dar und deren Kenntnis kann von Lernenden abgeprüft werden, und zwar je nachdem, wie ‚gut‘ sie sie die Inhalte reproduzieren. *Lernzielorientierter Unterricht* fokussiert stattdessen mehr auf die Lernenden

1 Lehr- und Lernziele bezeichnen eigentlich dasselbe, doch *aus unterschiedlicher Perspektive*, nämlich die durch Unterricht zu erreichenden Ergebnisse des Lernens im Sinne von Einstellungs- oder Verhaltensänderungen bei den Lernenden, also Lernziele. In diesem Beitrag wird daher in der Regel der Begriff ‚Lernziele‘ ohne weitere Differenzierung verwendet. Lehrziele beschreiben die Perspektive der Lehrkraft, die aus übergeordneten Bildungszielen, wie etwa aus dem Curriculum, und eigenen Zielen, die sie für ihren Unterricht daraus destilliert, die Lernziele aus ihrer Sicht der Unterrichtsgestaltung als Lehrziele formuliert. Lehr- und Lernziele werden sich daher insofern faktisch doch voneinander unterscheiden, als dass auch Lernende ihre eigene Perspektive auf die Lernziele von ihren Intentionen und Vorerfahrungen abhängig definieren und diese nicht zwangsläufig mit den institutionellen oder lehrkraftbezogenen Lehrzielen übereinstimmen. Eine wichtige Aufgabe der Lehrkraft für gelingenden Unterricht, ist es daher „die von [ihr] aufgestellten Lehrziele zu den Lernzielen der [Lernenden] zu machen“ (Lutz/Popescu-Willigmann 2015a, S. 26), Lernende also darin zu unterstützen, sich für den Bildungsgang zu motivieren, und den Blick der Lernenden angemessen zu berücksichtigen, für adressatengerechte und gemeinsame Lehr-/Lernprozesse.

und formuliert Ergebnisse des Lernens, die anhand von Veränderungen der Haltung und des Verhaltens sowie des Wissens und/oder des Könnens (Kompetenzen) der Lernenden gemessen werden; die Inhalte sind dabei Variablen, die unterschiedlich lernzielförderlich sein können. Ein lernzielorientierter Unterricht entspricht daher dem Postulat einer output-orientierten Bildungsmaßnahme und ist im Gegensatz zum inhalts- bzw. input-orientierten Unterricht adressatenbezogen(er). Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf einen lernzielorientierten Unterricht.

Mit den Lernzielen ist intendiert, dass die Lernenden durch den Unterricht zu einer Verhaltensänderung befähigt werden. Somit gehören zwei Komponenten zu einem Lernziel, nämlich zum einen der *Inhalt* bzw. Lerngegenstand und zum anderen eine *Verhaltenskomponente*, die ausdrückt, wie die Lernenden mit dem Inhalt umgehen bzw. was sie damit tun können sollen (Lutz/Popescu-Willigmann 2015a, S. 24 f.; Speth/Berner 2011, S. 77).

Schon aus dieser Definition wird ersichtlich, wie sich in der kontrovers und vielfältig diskutierten Flüchtlingspolitik Dissense der Akteure bei der Zielbestimmung von Erstorientierungsmaßnahmen ergeben können, übrigens ebenso wie auch im Integrationsbereich. Die Frage der zu erlernenden Fähigkeiten und ihrer Ausprägungen und Intensitäten ist von ideellen und politischen Vorstellungen durchdrungen; Menschenbilder, Werte und Geisteshaltungen kommen darin zum Ausdruck, wenn darüber befunden wird, wie gut, wie nachhaltig, wie selbständig und wie transferstark Asylbewerberinnen und Asylbewerber ohne sicheren Aufenthaltsstatus sich in Deutschland bzw. im lokalen Raum zurechtfinden sollen oder dürfen – und welche Argumente für ein Mehr oder Weniger oder Anders ins Feld geführt werden. Diskurse und Meinungspole zum Migrations- und Flüchtlingsbereich können für gewöhnlich in ausgiebigem Umfang in den Medien verfolgt und aus den Medien nachgezeichnet werden. Je nach Region und Medium finden sich mehr Argumente für liberale oder konservative, oder für eher rechten oder mehr linken Positionen zuordenbare Haltungen.

Die Ausführungen zu den Lernzielen sollen Orientierungswissen über die Notwendigkeit einer expliziten Zielorientierung von Bildungsmaßnahmen geben und zugleich Anregungen für das Vorgehen bei der Zielformulierung bieten. Durch die Einbindung wichtiger Stakeholder in den Zielfindungsprozess kann sichergestellt werden, dass die Vielfalt an berechtigten Interessen einbezogen wird und zugleich die wesentlichen Protagonisten durch die Transparenz die Lernziele, aber auch die Maßnahmen als solches, unterstützen können. Die Formulierung der Lernziele hat äußerst sorgfältig und transparent zu erfolgen, damit sie ideal operationalisiert und damit auch handlungsleitend und wirkungssteigernd sein können. Auch können potenzielle Reibungspunkte vermieden werden, die sich aus Missverständnissen und Deutungsverschiedenheiten ergeben könnten. Ein differenziert ausgestaltetes Lernzielkonzept würde demgemäß auch Klarheit und Orientierungsnutzen

stiften und die Zielerreichung im Unterricht überhaupt ermöglichen, und zwar intersubjektiv und bildungsträgerübergreifend.

Um die Akzeptanz der Lernziele und damit der Erstorientierungsmaßnahme bei den Adressatinnen und Adressaten zu verbessern, die Kursbeteiligung zu erhöhen und zugleich den Lernerfolg zu fördern, ist bei der Kommunikation der Lernziele dem Erfahrungshintergrund der Teilnehmenden Rechnung zu tragen. So kann Relevanz für die Erstorientierungsmaßnahme durch Relevanz der Erstorientierung für die Adressatinnen und Adressaten herbeigeführt und ihnen gegenüber argumentiert werden. Die Argumentation sollte die Lebenslage der potenziellen Teilnehmenden berücksichtigen und ihnen Erklärungszusammenhänge anbieten, die aus ihrer Sicht bedeutsam sind. Ebenso sind im Sinne einer Erwartungssteuerung realistische Vorstellungen davon zu vermitteln, was die Erstorientierungsmaßnahme bieten kann und was nicht, und ebenso, welchen Einfluss die Teilnahme auf das eventuell laufende Asylverfahren (nicht) haben wird. Idealerweise werden Teilnehmende über die pädagogisch vertretbare oder pädagogisch förderliche Einbindung zu Beteiligten und aktiven Befürwortern einer Erstorientierungsmaßnahme, sei es durch transparente Kommunikation zu Zielen, Inhalten und Grenzen der Maßnahme, sei es über partizipative Methoden bei Entscheidungsfindungen im Kurs, sei es bei der Freiwilligkeit der Teilnahme an der Maßnahme oder an Teilen der Angebote innerhalb der Maßnahme – oder auch bei anderen Entscheidungen wie z. B. den Spielregeln für den Kursbesuch. Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt.

2.1.2 Operationalisierung von Lernzielen

Für Lernangebote, auch solche der Erstorientierung, muss definiert werden, welche Ziele auf Verhaltensebene als Lernergebnisse zu erreichen sind. Diese sind als (sowohl unterrichtlich als auch lebenspraktisch) überprüfbare Kompetenzen zu formulieren und über Lernzieltaxonomien zu differenzieren. *Lernzieltaxonomien* drücken über verschiedene Niveaustufen Schwierigkeitsgrade und Ausprägungen der Beherrschung eines Lerngegenstands aus. Schließlich sind die erwarteten Lernergebnisse so exakt und so wenig interpretierbar wie möglich zu operationalisieren, damit sie für die Lehrenden und Lernenden ‚greifbar‘ und handlungsleitend werden. Hierfür sind die Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen zu beschreiben, die die Lernenden am Ende der Maßnahme (und von Unterrichtssequenzen) besitzen sollen (Lutz/Popescu-Willigmann 2015a, S. 28; Speth/Berner 2011, S. 79). Weniger relevant erscheint es bei Erstorientierungsmaßnahmen, Rahmenbedingungen für die Überprüfung der Lernziele festzulegen, da mit diesen Kursen in der Regel keine formellen Bildungsabschlüsse erworben werden, deren Zertifikate intersubjektiv vergleichbar sein müssten. Gleichwohl bedarf es

Kriterien, anhand derer die durch das Lernen erworbenen Kompetenzveränderungen für Lehrende und vor allem die Lernenden nachvollzogen werden können. So lassen sich zum einen Motivationseffekte für die Lernenden erzielen und zum anderen an den Zielen des Bildungsgangs orientiertes Feedback für die Weiterentwicklung des Lernprozesses generieren.

Werden die Lernziele expliziert und operational kommuniziert, dienen sie allen an der Bildungsmaßnahme Beteiligten und kommen der Qualität des Unterrichts zugute (Lutz/Popescu-Willigmann 2015a, S. 28 ff.): Der Unterricht lässt sich dadurch überhaupt intentional und intersubjektiv gleichartig und gleichwertig gestalten, systematisch planen und durchführen sowie bewusst umdisponieren, da das *Warum* und das *Wozu konkret* des Unterrichts bekannt sind und unterrichtliche Interaktionen zielgerichtet gestaltet werden können. Beliebigkeit und Zufall der Unterrichtsgestaltung können erheblich reduziert und Erstororientierungsmaßnahmen über verschiedene Träger, Kurse und Lehrpersonen hinweg vergleichbar geplant und durchgeführt werden.

Gleichzeitig werden Lernerfolge für alle Lernenden besser erreichbar, da das Erreichen der Ziele überprüfbar ist und somit Lücken erkannt und behoben werden können. Lernziele bieten daher auch den Lernenden Orientierung, da ihnen von vornherein bewusst ist, *woraufhin* sie lernen. Schon dadurch sind Lernende besser in der Lage, ihre Lernhandlungen selbst zu steuern und damit ihren Lernerfolg maßgeblicher zu beeinflussen als ohne oder mit eingeschränkter Lernzielklarheit. Somit bedeutet ‚gut‘ umgesetzte Lernzielorientierung zugleich ein Mehr an Lernenden-Orientierung.

Die Zielorientierung des Unterrichts kann durch den Einschluss einer begleitenden *Evaluation* maßgeblich gefördert werden. Erkenntnisse aus der Evaluation zum zwischenzeitlichen Lernerfolg, zum Fortschritt im Unterrichtsprogramm in Bezug auf die Unterrichtszeit oder zur Zufriedenheit der Teilnehmenden lassen auf Veränderungsbedarfe schließen, noch bevor eine Bildungsmaßnahme abgeschlossen ist. So werden Korrekturen noch während des Bildungsgangs möglich, wenn die Zielerreichung nicht wie erwünscht vorankommt. In ihren Beiträgen in diesem Band demonstrieren Ebbeler (Beitrag 4), Guèye (Beitrag 5) und Hartmann-Olpak (Beitrag 6) am Beispiel des HO:PE-Projekts, wie begleitende Selbstevaluation und dynamische Zielerreichung praktisch und wirksam einhergehen können (und zusammenfassend: Remmele/Ebbeler/Popescu-Willigmann in Beitrag 9).

2.1.3 Lernzieltaxonomien zur Ziel-Operationalisierung

Ein wesentlicher Schritt für die Operationalisierung der Lernziele ist ihre Klassifikation. Diese Differenzierung, Hierarchisierung bzw. Taxonomie anhand verschiedener Niveaus dient dazu, dass „die begrenzten Lehr- (Zeit, Lehrmittel) und Lernressourcen (Zeit, Aufnahmefähigkeit) effektiv“ genutzt

werden und „möglichst vielfältige Lernziele realisiert werden“ (Lutz/Popescu-Willigmann 2015a, S. 33). Damit ist Ziel-Operationalisierung ein wesentlicher ‚Erfolgstreiber‘ für Bildungsmaßnahmen. Lernziele können alternativ oder gleichzeitig nach den folgenden Merkmalen klassifiziert werden (siehe ausführlich Lutz/Popescu-Willigmann 2015a, S. 34-43):

- *Abstraktionsgrad*: Entsprechend der Planungsebene einer Bildungsmaßnahme werden die Ziele abstrakter oder konkreter formuliert. Vor allem auf Ebene politischer (Bildungs-)Entscheidungen sollten lediglich abstrakte *Richtziele* formuliert werden (z. B. Respekt vor Vielfalt, Toleranz, Fähigkeit, sich in Alltagssituationen selbständig zu verständigen), ohne den damit zusammenhängenden Lerninhalt in allen Einzelheiten zu benennen. Richtziele haben den „[g]eringste[n] Grad an Eindeutigkeit und Präzision“ und dienen der „Erarbeitung der weltanschaulichen Grundlagen für die Lernzielerstellung“ (Möller 1976, S. 80). Weniger abstrakt werden *Grobziele* gefasst, die ein beabsichtigtes Verhalten der Lernenden vage beschreiben und es ermöglichen, auf Lehrplanebene eine Zieldimension einzuarbeiten. Es verbleiben bei Grobzielen jedoch eine Reihe von Alternativen, anhand welcher exemplarischer Objekte etwas gekonnt werden soll (z. B. Kenntnis über Antidiskriminierungstatbestände, Kenntnis von Begrüßungs- und Abschiedsformeln im direkten Gespräch). *Feinziele* sind die am konkretesten gefassten Ziele, die in quantitativer und qualitativer Weise präzise gefasste Lernergebniserwartungen ausdrücken, und damit planungs- und handlungsleitend für die Gestaltung von Unterricht sind, wie z. B. das Kennen und erklären können der Artikel 1 bis 4 des Grundgesetzes (Menschenwürde, Allgemeine Handlungsfreiheit und Schutz des Lebens, Gleichbehandlung, Glaubens- und Gewissensfreiheit).
- *Fachbezogenheit*: Wie die Einteilung nach dem Abstraktionsgrad ist auch die Klassifikation nach der Fachbezogenheit hierarchisch: *Allgemeine Lernziele* sind „Richt- und fachübergreifende Grobziele, durch die die Vermittlung grundlegender und gesellschaftlich als erwünscht und unverzichtbar angesehener Kompetenzen, Einstellungen und Verhaltensweisen intendiert wird“ (Lutz/Popescu-Willigmann 2015a, S. 37). Allgemeine Lernziele bilden demnach Lernergebnisse ab, die – ohne auf einen bestimmten Anwendungszusammenhang begrenzt zu sein – die Grundvoraussetzungen fördern, um gesellschaftlich partizipieren zu können (z. B. selbstbestimmtes Denken und Handeln, politische Partizipation, Solidarität). Demgegenüber folgen die *fachlichen Lernziele*, den über die allgemeinen Lernziele vorbereiteten ‚Grundfähigkeiten‘, indem sie darauf aufbauend für spezifische, also konkret gefasste, Handlungskontexte besondere Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden intendieren. Fachbezogene Lernziele „sind inhaltsbezogen und lassen sich in der Regel operationalisieren“ (Steindorf 2000, S. 111).

- *Lernbereiche*: Hier werden die Lernergebnisse unterschiedlichen Verhaltens- und Handlungsdimensionen zugeordnet, womit ein ganzheitliches Erschließen der zu erlernenden Aspekte von Wirklichkeit – ein Lernen mit ‚Sinn und Verstand‘ sowie mit ‚Herz und Hand‘ – gefördert werden soll. Diese Dimensionen sind: (1) intellektuelle Kompetenzen (*kognitive Lernziele*), (2) innere Vorgänge wie Gefühle, Haltung und Einstellungen (*affektive Lernziele*), (3) eine physische Dimension, die Bewegungsabläufe und Geschicklichkeit umfasst (*psychomotorische Lernziele*) sowie (4) der kommunikative und interaktive Austausch mit anderen, Kooperations- und Konfliktkompetenzen (*soziale Lernziele*). Diese vier Lernbereiche sind nicht getrennt voneinander zu betrachten, sondern bei der Operationalisierung gemeinsam zu denken, etwa in Form von Wissenskategorien auf der einen und Handlungssituationen auf der anderen Seite. So können die Dimensionen als Ausprägungen spezifischer Lernergebnisse betrachtet werden. Interessant ist diese Klassifikation auch und gerade, wenn es um das Erlernen von (neuen) Kulturtechniken geht, um das Aneignen von neuen gesellschaftlichen Praxen, die weit über Faktenwissen hinausgehend zu erfassen, zu begreifen, einzuüben und neu zu praktizieren sind. Das ist gerade im Erstorientierungs- und auch im Integrationskontext der Fall.
- *Lernzielebene*: Die Lernzielebene beschreibt *Schwierigkeitsgrade* betreffend der Komplexitätsniveaus oder der Könnens- und Verstehenstiefe von Lernergebnissen. Die Lernziele werden auf einer – je nach zugrundeliegendem Modell ausgestalteten – Skala des Niveaus vom Können und Verstehen formuliert, wie dies z. B. in den folgenden beiden Konzepten der Fall ist:
Ein gängiges Modell der Hierarchisierung ist die *Taxonomie von Bloom et al.* (1956). Hier finden sich sechs Lernniveaus, die in einer aufsteigenden Komplexität angeordnet sind: (1) Wissen – (2) Verstehen – (3) Anwenden – (4) Analyse – (5) Synthese – (6) Beurteilen.
Um eine zweite Dimension erweiterten *Anderson und Krathwohl* (2001) das Bloom-Modell (Dimension 1: *Kognitive Prozessdimensionen* mit den sechs Stufen (1) Erinnern, (2) Verstehen, (3) Anwenden, (4) Analysieren, (5) Bewerten und (6) Erzeugen – Dimension 2: *Wissensdimensionen* mit den nach den kognitiven Prozessdimensionen abzustufenden Wissensarten (a) Faktenwissen, (b) Konzeptionelles Wissen, (c) Prozedurales Wissen und (d) Metakognitives Wissen), siehe Abbildung 2.

		Dimension 1: Kognitive Prozessdimensionen					
		(1) Erinnern	(2) Verstehen	(3) Anwenden	(4) Analysieren	(5) Bewerten	(6) Erzeugen
Dimension 2: Wissensdimensionen	(a) Fakten- wissen						
	(b) Konzep- tionelles Wissen						
	(c) Prozedu- rales Wissen						
	(d) Meta- kognitives Wissen						

Abbildung 2: Lernzieltaxonomie nach Anderson und Krathwohl (2001)

2.2 Inhaltsauswahl oder: Was wird im Unterricht thematisiert?

Stehen die Lernziele fest, stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien die Inhalte des Unterrichts, hier der Erstorientierungsmaßnahme, zu bestimmen sind – und ebenso steht eine Entscheidung an über das Weglassen von Inhalten. Inhalte sind nicht für sich allein stehende Entitäten, sondern „die Vergegenständlichung der vom Lehrer und den Schülern geleisteten zielgerichteten Arbeit, sozialen Interaktion und sprachlichen Verständigung“ (Meyer 2017a, S. 80) – sprich: Sie entstehen faktisch erst im Unterricht. Dennoch sind in der Unterrichtsplanung Inhalte und Lerngegenstände festzulegen, die den Bezugsrahmen dessen bilden, was während des Unterrichts tatsächlich gelernt und irgendwann gewusst oder gekannt wird bzw. werden soll.

Für die Inhaltsauswahl stehen didaktische Modelle bereit, anhand derer begründete und systematische Entscheidungen getroffen werden können. Zwei solcher Modelle, die im deutschen Bildungswesen etabliert sind und praktikable Handlungsansätze bieten, werden kursorisch vorgestellt: (2.2.1) Die Bildungstheoretische und deren Weiterentwicklung zur Kritisch-

konstruktiven Didaktik, die ein Primat der Ziele und Inhalte postuliert sowie (2.2.2) die Lehr- und lerntheoretische Didaktik (Berliner und Hamburger Modell), die den Lehr-/Lernprozess in den Blick nimmt und damit holistischer aufgestellt ist. Weit mehr didaktische Modelle können in der Literatur nachgelesen werden, z. B. bei von Martial (2002), Terhart (2009) oder Jank/Meyer (2014). Schließlich werden wichtige didaktische Prinzipien und Unterrichtskonzepte in den Blick genommen (2.2.3).

2.2.1 Bildungstheoretische Didaktik und Kritisch-konstruktive Didaktik

In seiner *Bildungstheoretischen Didaktik* und deren Weiterentwicklung zur *Kritisch-konstruktiven Didaktik* führt Klafki (1958; 2007) die teils noch heute geübte Praxis einer getrennten Sicht auf die Erschließung von Wissen („materiale Bildung“) und die Aneignung von Können („formale Bildung“) im Konzept der sogenannten „Kategorialen Bildung“ zusammen, in der eine *doppelseitige Erschließung von Individuum und Lebenswirklichkeit* stattfindet (Klafki 1963, S. 43 f., zitiert nach Reich 1977, S. 54):

Hier wird davon ausgegangen, dass Lernende sich dann einen Bildungsstand erschließen, wenn sie sich sowohl Wissen über Inhalte aneignen (Wissen) als auch Fähigkeiten entwickeln, die sie das Wissen erschließen und es auch anwenden lassen (Können) („*objektive Erschließung*“). Menschen werden dadurch ihrerseits für die Bewältigung und Mitgestaltung der Lebenswirklichkeit erschlossen („*subjektive Erschließung*“). Die Inhaltsauswahl hat so zu erfolgen, dass solche Lerngegenstände bestimmt werden, die diese „doppelte Erschließung“ der Lernziele ermöglichen (Klebl 2015c, S. 216).

In der „Didaktischen Analyse“ begründete Klafki ein *Vorgehensmodell* zur Bestimmung und Legitimierung von Inhalten. Sie orientiert sich entlang der folgenden Grundfragen bezogen auf bildungswirksame Bildungsziele (es ist eine Bildungsdidaktik, die die Menschen- bzw. Bürgerbildung fokussiert und sich dennoch auch für enger gefasste Lernvorhaben zur nützlichen Anleihe anbietet), den Inhalt/das Thema und die Lernenden:

- *Gegenwartsbedeutung*: Welche tatsächliche (und nicht etwa nur ideologische) Bedeutung hat ein Inhalt bereits im Leben der Lernenden – und welche Bedeutung sollte er aus Lernzielsicht haben? In der *Erstorientierung* wären dies bspw. zuvorderst interessierende Aspekte des Asylverfahrens, des Familiennachzugs und der Familienzusammenführung und zum Erhalt notwendiger Unterstützung bei der Sicherung der Existenz, solange keine eigenständige Einkommensgenerierung möglich ist. Ebenso sollte die Geflüchteten der Spracherwerb interessieren sowie ihre Handlungsfähigkeit im Sozialraum ihres neuen Lebensumfeldes außerhalb und auch unabhängig von ihrer Peer Group und Community, damit sie eigenständig handlungsfähig werden.

- *Zukunftsbedeutung:* Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Lebenszukunft der Lernenden, und wie relevant ist es auch für die Erreichung der Lernziele? Ist der Inhalt gar eine Voraussetzung zur Bewältigung künftiger Aufgaben – oder zur allgemeinen und zweckfreien Menschenbildung? In diesem Bereich können die Vorstellungen von Lehrenden und Lernenden und auch der Lernenden untereinander abhängig von der Sozialisation und persönlichen Situation besonders auseinanderdriften (Klafki 2007, S. 273). Denkbare Themen *in der Erstorientierung* könnten einerseits das nachhaltige Ankommen in Deutschland im Sinne einer Integrationsvorbereitung adressieren (etwa in den Grundbildungsbereichen Ausbildung und Arbeit, Verbraucherbildung, politische Grundbildung, Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz, Lernkompetenz). Andererseits kann – auch und gerade im Sinne eines Empowerments – die Vorbereitung der Lernenden auf einen denkbaren negativen Asylverfahrensausgang (realistische Einschätzung der Antragsaussichten) oder eine freiwillige Reflexion und daraufhin Weiterverfolgung oder auch Abkehr vom Asylbegehren Gegenstand von Erstorientierungslernen sein; nämlich vor allem mit Blick auf einen ressourcenvollen Umgang mit der eigenen Situation und die Pflege und Weiterentwicklung der Lösungskompetenz auch unter widrigen Umständen.
- *Exemplarische Bedeutung:* Worin liegt der exemplarische Wert des Inhalts, d. h. welchen größeren Lerngegenstand, welche allgemeinen Zusammenhänge, Gesetzmäßigkeiten etc. vermag die Auseinandersetzung mit dem Inhalt zu erschließen? *Für den Bereich der Erstorientierung* gilt es, besonders sorgfältig mit dem Mittel der didaktischen Reduktion umzugehen, um den Lernstoff so konzentriert und doch repräsentativ aufzubereiten, dass die Lernenden innerhalb vergleichsweise kurzer Zeit vergleichsweise viel generalisierbares Wissen in für sie oft in hohem Maße unbekannten Wissens- und Handlungsgebieten entwickeln. Gleichzeitig ist der Entstehung von stereotypisierenden Generalisierungen vorzubeugen, was bei Fragen von Normen, Konventionen und Werten, die anhand von exemplarisch ausgewählten Sachverhalten unterrichtet werden, ein anspruchsvolles Unterfangen ist.
- *Thematische Strukturierung:* Nach welcher Logik ist der Inhalt bzw. Lerngegenstand selbst aufgebaut? Gibt es Sequenzen oder Abfolgen, die im Unterricht einzuhalten sind, um den Inhalt angemessen und richtig zu repräsentieren, oder: Wie ist der logische Aufbau des Themas? Hierzu zählt auch, die dem Thema angemessenen Methoden und Hilfsmittel anzuwenden, heißt: es konkret und gegenständlich – ‚greifbar‘ – zu unterrichten. Die Lerngegenstände kontextualisiert darzubieten und mit den ihnen angemessenen Methoden, etwa in praktischer Anwendung und Erprobung, erarbeiten zu lassen verbessert die thematische Zugänglichkeit.

- *Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten:* Wie bekannt ist der Lerngegenstand in der Wahrnehmung der Lernenden? Welche Lehr- und Lernbedingungen sowie Situationen sind der Erschließung des Lernstoffs förderlich? Welche Medien können die Erschließbarkeit und Verständlichkeit des Lerngegenstands fördern? Hier kann beim Vorwissen der Lernenden angeknüpft werden. Welche Differenzierung des Inhalts und welche Aufteilung kann sinnvoll sein? Mit einem vielfältigen Repertoire an Zugangswegen können Lernende unterstützt werden, sich neue Themen zu erschließen; die ganze Bandbreite unterrichtlicher Formate ist nutzbar, auch Exkursionen, Spiele, Einzel- und Gruppenarbeiten, Projekte und Experimente.
- *Methodische Strukturierung:* In welchen Organisationsformen, also in welcher Abfolge von Interaktionen, Lehr- und Lernprozessen sollten die vorherigen Fragen am zielförderlichsten behandelt werden, sodass sich die Lernenden die Beherrschung des Lerngegenstands aneignen?

In seinem sogenannten „(Vorläufigen) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“ schlägt Klafki (1985/2007, S. 270-284) einen „Leitfaden zur Vorbereitung des Unterrichts“ vor (Jank/Meyer 2014, S. 236), der weniger akribisch und in immer derselben Abfolge abgearbeitet werden soll, sondern der eine zusammenfassende Darstellung dafür bietet, die nach Klafki relevanten Problemfelder und Fragendimensionen der Unterrichtsplanung systematisch abzuhandeln. Dafür werden die Schritte der Unterrichtsplanung und deren Wechselbeziehung zueinander entlang der von Klafki formulierten Fragen der didaktischen Analyse aus den 1960er Jahren bearbeitet und in einen Kontext von Bedingungsanalyse, Begründungszusammenhängen und Lehr-/Lernprozess eingebettet (siehe Abbildung 3). Die Bedingungsanalyse dient der Ermittlung der

„konkreten, soziokulturell vermittelten Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe (Klasse), des bzw. der Lehrenden sowie der unterrichtsrelevanten, kurzfristig änderbaren oder nicht änderbaren Bedingungen“ (Klafki 2007, S. 270).

Die Fragen des Begründungszusammenhangs

„dienen der Prüfung, ob eine ins Auge gefaßte Thematik (einer Unterrichtseinheit, eines Projektes oder einer Lehrgangssequenz bzw. eines bestimmten Teilelements einer solchen Einheit [...]) und die sie konstituierenden allgemeinen Ziele didaktisch begründbar sind“ (Klafki 2007, S. 270 f.).

Die Fragen zum Lehr-/Lernprozess zielen auf die Strukturierung der Thematik, die Klärung von Teillernzielen und die Formen der Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit des im Lernprozess zu Lernenden, also auch der Lernerfolgskontrolle (Klafki 2007, S. 278 ff.) Schließlich geht es noch um Fragen der Zugänglichkeit und Darstellbarkeit sowie die methodische Strukturierung des Lehr-/Lernprozesses, also des Unterrichts ebenso wie des Lernens außerhalb des Unterrichts (Klafki 2007, S. 282 ff.).

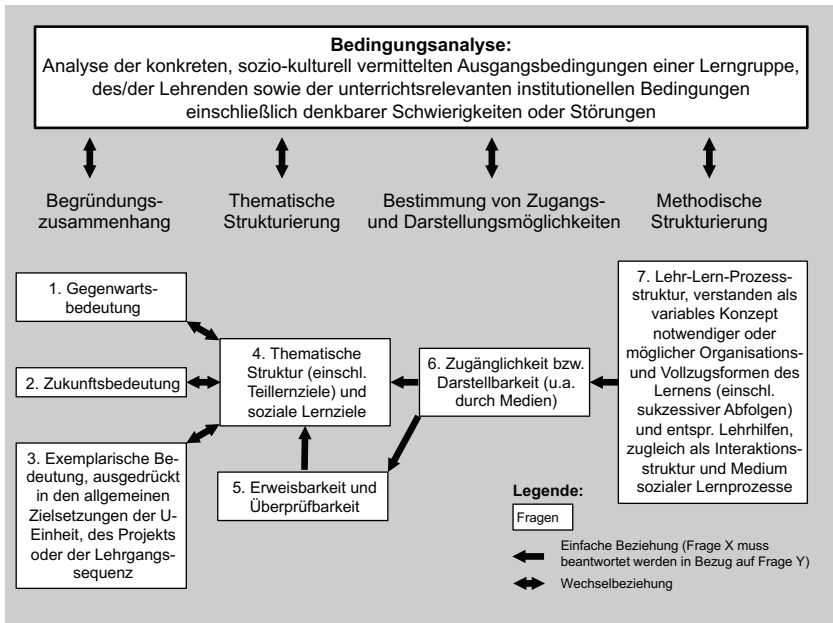


Abbildung 3: (Vorläufiges) Perspektivenschema der Unterrichtsplanung mit den zu beantwortenden und geordneten Fragen zum Lehr-/Lernprozess (Klafki 2007, S. 272)

2.2.2 Lehr- und lerntheoretische Didaktik (Berliner und Hamburger Modell)

Die *Lehr- und lerntheoretische Didaktik*, auch *Berliner Modell* oder *Berliner Didaktik* genannt, entwickelt von Heimann, Otto und Schulz (1965), ist ein holistischerer Ansatz zur Analyse und Planung von Unterricht. Genau genommen ist es ein Modell der von der Lehrkraft zu treffenden Entscheidungen für die Unterrichtsplanung und -analyse, mit dem Ziel, Lehrenden ein Instrumentarium zur „bestmöglichen Begründung [ihrer] Entscheidungen“ zur Verfügung zu stellen (Schulz 1965, S. 17). Dafür werden die Komponenten betrachtet, die in ihrem Zusammenwirken den Unterricht als absichtsvolles pädagogisches Geschehen bestimmen, die durch Lehrkräfte beeinflussbar sein können oder nicht, und die in jedem Fall bei der Unterrichtsgestaltung als Einflusskomponenten berücksichtigt werden müssen.

In dem Modell sind vier *Entscheidungsfelder*, die durch die Lehrkraft beeinflussbar sind, gegeneinander abzuwägen und miteinander in Einklang zu

bringen, nämlich: (1) Intentionen, (2) Inhalte, (3) Methoden und (4) Medien des Unterrichts. Hierbei sind die zwei *Bedingungsfelder* des Unterrichts zu berücksichtigen, die Einfluss auf den Gang und den Ausgang des Unterrichts nehmen und durch die Lehrkraft kaum beeinflussbar sind. Diese sind die (5) sozial-kulturellen und die (6) anthropologisch-psychologischen (oder anthropogenen) Voraussetzungen und Wirkungen des Unterrichts (durch das Lernen). Die Wirkungen der einen werden zu den Lernvoraussetzungen der nächsten Unterrichtssequenz oder des folgenden Bildungsgangs. *Anthropologisch-psychologische Voraussetzungen* bezeichnen die soziale, psychische etc. Prägung der am Unterricht beteiligten Lernenden und der Lehrkraft. *Sozial-kulturelle Voraussetzungen* sind demgegenüber externe gesellschaftliche Rahmen wie z. B. Lehrplanvorgaben, Kriterien und Prozesse, in die die Unterrichtspraxis eingebettet ist.

Diesem didaktischen Konzept liegt der zentrale Begriff des *Lernens* als unterrichtlicher Prozess bzw. des Lernens im unterrichtlichen Prozess zugrunde, im Gegensatz zum *Bildungsbegriff* bei Klafki, der mehr auf Inhalte und Ergebnisse des Lernens abstellt. Unterricht wird daher in der Lehr- und lerntheoretischen Didaktik als „zweckrationale und erfolgskontrollierte Organisation von Lehr-/Lern-Prozessen“ aufgefasst (Terhart 2008, S. 17), denn:

„Erstens beschreibt das Berliner Modell eine gut fassbare Struktur des Geschehens im Unterricht, und macht zweitens durch eben diese Struktur das komplexe Geschehen in didaktischen Situationen für die Analyse, Planung und Entscheidung zugänglich.“ (Klebl 2015c, S. 219)

Das Entscheidungsmodell beinhaltet zwei *Reflexionsebenen*, an denen sich die Lehrkraft bei der Unterrichtsplanung entlang arbeitet (siehe Abbildung 4):

- *Strukturanalyse*: Das ist die systematische und wertfreie Ermittlung und Beschreibung der Strukturelemente des Unterrichts durch die Lehrkraft unter Beachtung der Planungsprinzipien *Interdependenz*, *Variabilität* und *Kontrollierbarkeit*: Interdependenz ist die widerspruchsfreie Wechselwirkung und Kombination der Strukturelemente, nämlich welche Intentionen anhand welcher Inhalte mit welchen Methoden und Medien verwirklicht werden sollen. Variabilität soll eine elastische Planung und Durchführung ermöglichen, auch in Wechselwirkung mit den Lernenden, sodass die Planung mehrere Verlaufsmöglichkeiten für den Unterricht vorhersieht. Kontrollierbarkeit ermöglicht eine professionelle Auswertung des Unterrichts, die Überprüfung seines Gelingens und die Ermittlung von Anhaltspunkten zu seiner Verbesserung.
- *Faktorenanalyse*: Das ist die Bewertung der Entscheidungen aus pädagogischer und fachlicher Sicht. Es werden Einflussfaktoren ermittelt, die die Entscheidungen aus der Strukturanalyse vertiefend durchleuchten, begründen und bestätigen – oder falsifizieren. Die Lehrkraft soll den Unterricht durchdringen und damit zu fundierten Entscheidungen gelangen. Die

Faktorenanalyse besteht aus drei Faktorenklassen:

(I) *Normenkritik*: Prüfung der von außen bestehenden Regeln, Vorgaben und (verbindlichen) Erwartungen, innerhalb derer der Unterricht stattfindet (z. B. Gesetze, Bildungspläne, Gremienentscheide), auf ihre Eindeutigkeit, Vereinbarkeit, Herkunft und Nutznießer, um über den Normcharakter ihre Verbindlichkeit zu analysieren (Schulz 1965, S. 40).

(II) *Faktenbeurteilung*: Prüfung der Umstände, die im tatsächlichen Unterricht real wirken (z. B. fachwissenschaftliche Erkenntnisse und Tatbestände, persönliche Lernvoraussetzungen einzelner Lernender oder politische, soziale, sozialräumliche, lokale oder mediale Einflüsse), darauf, ob der Einfluss tatsächlich besteht und welcher Art er ist, um an den Fakten orientierte, begründete Unterrichtsentscheidungen treffen zu können.

(III) *Formenanalyse*: Prüfung und Begründung der Gestaltungsformen des Unterrichts, die auf didaktischen und methodischen Entscheidungen beruhen, auf ihre pädagogische und lernzielbezogene Wirkung, die auch durch lernpsychologische Erkenntnisse beurteilt werden kann, auf ihre fachlich angemessene und adressatengerechte Passung und auf ihre Aktualität (historische Relativierung, Schulz 1965, S. 42).

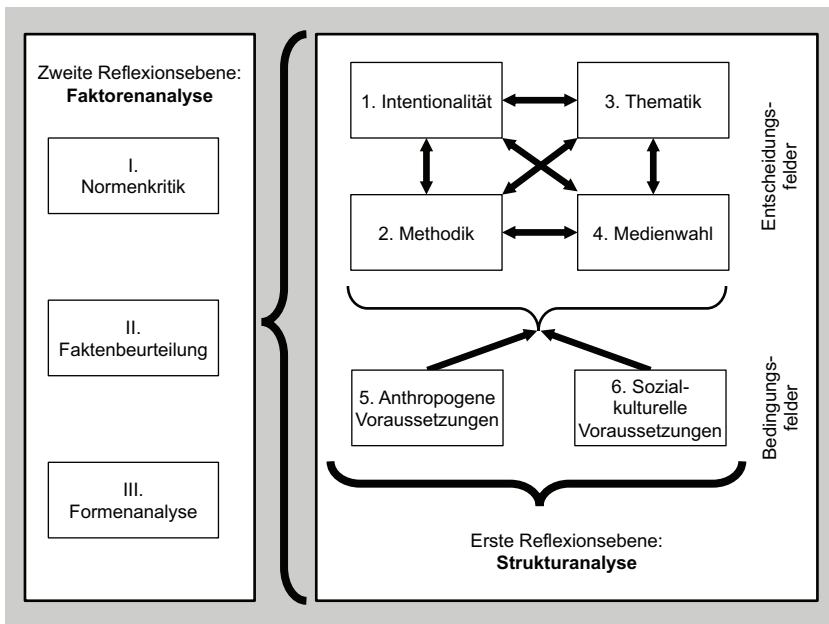


Abbildung 4: Struktur- und Faktorenanalyse (Jank/Meyer 2014, S. 271)

In das sogenannte *Hamburger Modell* bzw. in die *Hamburger Didaktik* (Schulz 1980) mündete die Weiterentwicklung des Berliner Modells von einem lehrendenzentrierten *Entscheidungs-* zu einem alle am Unterrichtsprozess Beteiligten berücksichtigenden *Handlungsmodell*. Dem Modell liegt

„das Ziel einer gesellschaftskritischen Didaktik zugrunde, in dessen Kontext das emanzipatorische (Bildungs-)Verständnis dieses Ansatzes verankert wird und in der zentralen Gewichtung der Erziehung zu Solidarität und Autonomie zum Ausdruck kommt“ (Standop/Jürgens 2015, S. 99).

Lehrkraft und Lernende werden hier gleichermaßen als Bezugspunkte des didaktischen Handelns verstanden, subjektive Faktoren der Lernenden gewinnen Geltung für die Unterrichtsgestaltung, und der Prozess wird durch die Loslösung von der Lehrenden-Zentrierung demokratischer. Es gilt:

„[W]enn Mündigkeit ein übergeordnetes Leitziel sein soll, dann sind die Adressaten bereits im Prozess des Lehrens und Lernens als mündig anzusehen.“ (Klebl 2015c, S. 222)

So steht die unterrichtliche Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden im Zentrum des unterrichtlichen Handelns, denn „[z]um selbstständigen, autonomen Lernen gehört zweifellos das Gewähren von Mitentscheidungskompetenz“ und damit die „Partizipation aller am Unterricht Beteiligten“ (Standop/Jürgens 2015, S. 99). Die wesentlichen entscheid- und damit auch beeinflussbaren Determinanten des Unterrichts, über die Lehrende und Lernende in kommunikativer Interaktion zur Planung und Gestaltung des Unterrichts kommen sollen, sind im Hamburger Modell die vier Entscheidungsfelder aus dem Berliner Modell, die jedoch zu den *Strukturmomenten des Unterrichts* neu sortiert und erweitert sind:

- Intentionen und Inhalte sind zusammengefasst zu Unterrichtszielen (UZ).
- Methodik und Medien sind nun Vermittlungsverfahren (VV).
- Anthropologisch-psychologische Voraussetzungen fließen ein in die Ausgangslage (AL) der Lehrenden und Lernenden und werden ergänzt um die
- Erfolgskontrolle (EK) im Sinne einer Selbstkontrolle der Lernenden und der Lehrkraft zur Korrektur ihres Handelns.

Diese vier Strukturmomente stehen unter dem Vorbehalt, dass die institutionellen Bedingungen Lehrenden und Lernenden „sowohl einen gewissen Handlungsspielraum eröffnen als auch Handlungsmöglichkeiten ausschließen oder hemmen können“ (Wiater 2006, S. 678). Deshalb wird das den Unterricht beeinflussende bzw. bedingende Umfeld im Planungsprozess berücksichtigt. Hierzu sind die zu kennenden und zu berücksichtigenden Umfeldbedingungen des Unterrichts in das Strukturschema des Hamburger Modells eingearbeitet, und zwar durch:

- Ergänzung der institutionellen Bedingungen (Gesetze und Ordnungen, Lehrpläne und Curricula, Satzungen und Regelungen in der jeweiligen Institution, materielle und räumliche Gegebenheiten vor Ort) und
- die Einbettung des gesamten Unterrichtsgeschehens in gesellschaftliche, politische, ökonomische und ökologische Felder (Produktions- und Herrschaftsverhältnisse sowie das Selbst- und Weltverständnis schulbezogen Handelnder).

Abbildung 5 fasst die Strukturmomente und Rahmenbedingungen der Unterrichtsplanung sowie deren Wechselwirkung nach dem Hamburger Modell zusammen:

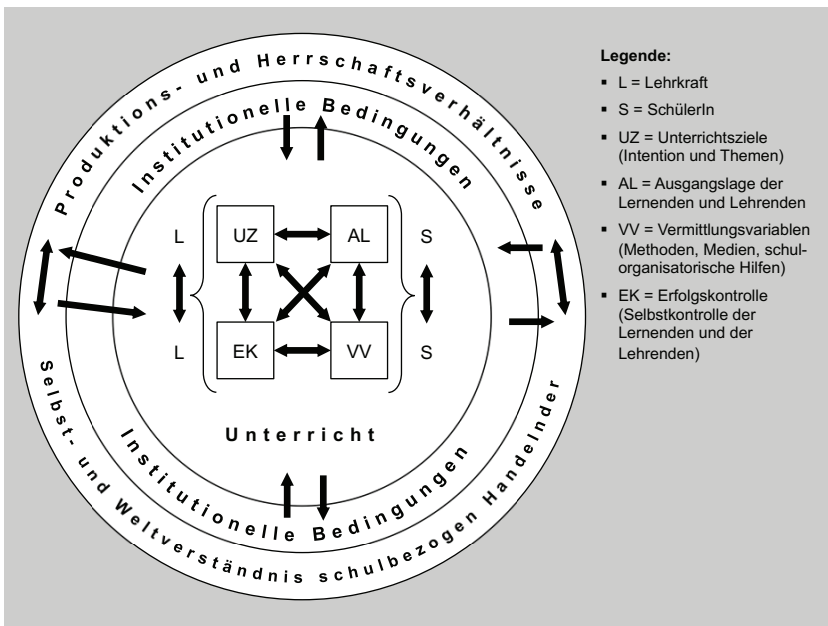


Abbildung 5: Handlungsmodell des Hamburger Modells (Schulz 1980, S. 83)

Das Hamburger Modell unterscheidet vier Planungsebenen, die vom zeitlichen Planungshorizont her vom Groben zum Feinen durchgeführt werden: (1) In der *Perspektivplanung* wird der Unterricht in noch weniger detaillierter Weise über einen längeren Zeitraum geordnet, wie ein Halbjahr, ein Schuljahr oder ein Projektzeitraum – oder eben ein kompletter Erstorientierungskurs. Es werden Unterrichtseinheiten gebildet. (2) Die *Umrissplanung* als Kernstück des Hamburger Modells bringt Struktur in die Perspektivplanung.

Die Unterrichtseinheiten werden zu Sinneinheiten geordnet und didaktisch-methodisch gegliedert, und zwar anhand der sechs oben genannten maßgeblichen Einflüsse. (3) In der *Prozessplanung* werden einzelne Unterrichtsstunden gestaltet, es findet also die Mikroplanung bis auf Ebene der unterrichtlichen Interaktionen statt. (4) Die *Planungskorrektur* entspricht einer notwendig werdenden Planrevision im laufenden Prozess, die zugleich Impulse für die Gestaltung künftigen Unterrichts bietet. Zentral ist die Planungsbeteiligung der Lernenden, wodurch das didaktische Handeln und die Unterrichtsgestaltung demokratischer werden (Jank/Meyer 2014, S. 284).

Das emanzipatorische Potenzial des Hamburger Modells macht es besonders anschlussfähig für die Anleihe im Zusammenhang mit der Teilnehmenden-Partizipation an der Planung und an Entscheidungen in der auf Empowerment und selbständige Handlungsfähigkeit ausgerichteten Bildungsarbeit zur Erstorientierung.

2.2.3 Didaktische Prinzipien und Unterrichtskonzepte

Didaktische Prinzipien sind „theoretisch geklärte Regulative und Gesetzmäßigkeiten des Lehrens und Lernens“ (Jank/Meyer 2014, S. 306). Sie bieten für die Kurs- und Unterrichtsplanung Orientierung und formulieren zugleich Leitlinien und Maximen für den Unterricht, die der konkreten Ausrichtung (das ‚große‘ *Wozu*) und Ausgestaltung (das konkrete *Worauf hin*, *Womit* und *Wie*) desselben einen begründeten Rahmen geben. Sie fungieren bei der Planung, der Durchführung und der Evaluation von Unterricht als Urteilsmaßstäbe. Durch die Prinzipien werden nicht konkrete Ziel-, Inhalts- und Methodenfragen geklärt, sondern sie „dienen vielmehr der Etikettierung des Ansatzes und bestimmen dessen Richtung“ (Jank/Meyer 2014, S. 307), sind also global gültige Übereinkünfte von Teilen der pädagogischen Fachcommunity über Sinn und Zweck des Lehrens und Lernens.

Die didaktischen Prinzipien haben mitunter verschiedene Ursprünge, sie erwachsen zum Teil aus bildungstheoretischen oder reformpädagogischen Paradigmen und Theorien, aus wissenschaftlichen Erkenntnissen etwa aus der Lernpsychologie, der Soziologie oder den Fachwissenschaften, folgen empirischen Erkenntnissen aus den Lehr- bzw. Lernerfahrungen von Lehrkräften und Verantwortlichen in Bildungsinstitutionen und werden ebenso aus philosophischen, ideologischen oder politischen normativen Vorstellungen abgeleitet und formuliert.

Mit den didaktischen Prinzipien sind Vorstellungen und Konzepte von der jeweiligen Leitidee nach ‚gutem‘ oder eben prinzipienförderlichem Unterricht verbunden. Es geht um die Ausrichtung des Unterrichts anhand der Leitplanken *Ziele*, *Inhalte* und *Methoden*. So eröffnet sich eine große Bandbreite an Unterrichtsentwürfen mit je eigenen Interaktions- und Sozialformen,

Sichtweisen auf Sinn, Zweck und Stellenwert von Unterricht, Haltungen und Positionen in Bezug auf Prüfung und Zertifizierung, unterschiedlichen Definitionen der Rollen, der Autonomie und der Beziehung von Lehrenden und Lernenden usw. Viele Bestimmungspunkte grundsätzlicher Art konstituieren also Unterrichtskonzepte, welche didaktischen Prinzipien – oder auch Paradigmen vom Lehren und Lernen – folgen.

Was wäre ein geeigneter Zweck für Erstorientierung? Der Leitgedanke für Erstorientierung aus der Einleitung zu diesem Beitrag mag für eine Antwort richtungsgebend sein: Mit Erstorientierungsmaßnahmen soll Handlungsfähigkeit im sozialen Raum hergestellt werden, mit der Geflüchtete typische Alltagssituationen konstruktiv und selbsttätig lösen können, und zwar entweder durch eigenes Handeln oder durch die Inanspruchnahme unterstützender Stellen. Hierfür benötigen sie ein Repertoire an Wissen und Fähigkeiten, das sie auch ermächtigt, Gewusstes und Gekonntes in der ihnen noch fremden und unbekannten Wirklichkeit zu praktizieren, ja, sich zu trauen, aber auch, ihre Haltung, ihre Einstellungen und ihr Verhalten – wo geboten – zu adaptieren. Die im Folgenden vorgestellten Prinzipien zielen daher auf (1) das Wissen und Können, (2) die Persönlichkeit der Lernenden und (3) das Leben im Sozialen. Sie setzen alle einen hohen Grad an Lernenden-Aktivierung, Aktivität und die Übernahme von Verantwortung im Unterricht voraus, um eine tiefe Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerngegenständen und dem Lernen selbst zu erreichen, wodurch eine hohe Durchdringung und Nachhaltigkeit im Lernen erzielt werden sollen. Die hier vorgestellten didaktischen Prinzipien und Unterrichtskonzepte sind exemplarisch mit Bezug zu Erstorientierung ausgewählt und mögen zur weitergehenden Beschäftigung mit der didaktisch fundierten Unterrichtsplanung und zur Entwicklung eigener fundierter Unterrichtskonzepte anregen.

(1) Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit, Ganzheitlichkeit

Das Prinzip der *Handlungsorientierung*, das auch die Prinzipien der *Selbsttätigkeit* und der *Ganzheitlichkeit* einschließt, erscheint als besonders fruchtbar für Erstorientierungsmaßnahmen. Ihm liegt ein ganzheitliches Lernverständnis zugrunde, ein Lernen, das auf den Erwerb von Handlungsfähigkeit zielt, die durch Handlungskompetenz erreicht wird.

Die Komplexität realer Lebenssituationen, wie sie in der modernen arbeitsteiligen und sich dynamisch verändernden Gesellschaft gegeben ist, soll durch Handlungsfähigkeit im Sinne eines aktiven und selbstgesteuerten, situativ angepassten und zweckgerichteten Tuns gemeistert werden. Hierzu genügt nicht ein Kennen des Lerngegenstands, sondern es bedarf der Fähigkeit, das zu Wissende zu erkennen und zu lernen, das eigene Wissen fortzuschreiben und somit auch um die Begrenztheit des eigenen Wissens zu wissen, Transfer von Bekanntem auf Unbekanntes zu leisten und lernfähig dahingehend zu sein, um sich Neues und Aktuelles selbst zu erschließen.

Es ist also nicht der Lerngegenstand maßgeblich, sondern es steht die Fähigkeit des Lernenden, sich einen Inhalt und eine Handlung zu erschließen, im Zentrum des Lernens. Handlungsorientierter Unterricht ist somit ein an den Lernenden orientierter, aktiv-tätiger und kaum konsumtiv-passiver sowie darüber hinaus ganzheitlicher Unterricht (Albers 2012, S. 300). Handlungen der Lernenden anhand von Handlungssituationen als ganzheitliche Lernfelder bestimmen die Methodik des Unterrichts, und zugleich werden alle Facetten des Lerngegenstands in seiner Alltagsbedeutung und Alltagshandhabung lernend erschlossen.

Handlungsorientierter Unterricht ist (a) interessenorientiert, (b) selbsttätig und lernenden-aktiv und zugleich pädagogisch geführt, (c) verknüpft Kopf- und Handarbeit in einer dynamisch-wechselwirkamen Weise, (d) übt solidarisches Handeln über eigenständige Handlungsformen ein und (e) ist produktorientiert, bringt also fassbare Ergebnisse in verschiedenen Ausprägungen hervor, mit denen sich die Lernenden identifizieren können (Jank/Meyer 2014, S. 314-319). Darüber hinaus bieten weitere aktivierende und interaktive Unterrichtskonzepte Nutzwert für die Stärkung der Handlungsfähigkeit. Hierzu zählen z. B. der *Projektunterricht* und die *Freiarbeit*, *Offener Unterricht* und *Erfahrungsbezogener Unterricht* (Jank/Meier 2014, S. 308 f.).

(2) Persönlichkeit, Mündigkeit, Emanzipation

Mit den Prinzipien von *Persönlichkeit*, *Mündigkeit* und *Emanzipation* sind Unterrichtskonzepte gefordert, die Persönlichkeitsbildung, Haltung und Willen, Selbstzutrauen und Selbstwirksamkeitsaspekte in den Blick nehmen, damit weniger sachinhalts- und stattdessen stark personengerichtet sind, und die neben Alltagskompetenzen auch auf Metakompetenzen des Lernens, der Selbststeuerung und der Selbstorganisation zielen.

Es geht um die Ausbildung personaler Kompetenzen, die für eine effektive Handlungsfähigkeit vorauszusetzen sind und durch die der Mensch qua Verstandes sich das für vernünftiges Handeln notwendige Wissen zu erschließen imstande ist. Der wohlbegründete Gebrauch des eigenen Verstandes, der von Kant formulierte und noch heute maßgebende Kern des mündigen Handelns, basiert auf den zwei wesentlichen Bausteinen (a) der Vernunft und (b) der Selbststeuerung bzw. Selbsttätigkeit im Vernunftgebrauch, und zwar „ohne Leitung eines anderen“ (Kant 1784, S. 481). Kant postuliert weiter, dass es neben dem mündigen Handeln ebenso gilt, selbstverschuldete Unmündigkeit zu vermeiden und den Mut – und auch die Willenskraft – zu besitzen, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen.

Aus dem Bildungsideal der Mündigkeit lassen sich zahlreiche Implikationen für die Erstorientierungsarbeit ableiten. Es ist anspruchsvoll, sich auf einem unbekannten und dazu in vielerlei Hinsicht fremden Terrain zu bewegen, sich zu trauen, den Raum zu erschließen, mit Einheimischen in Kontakt zu treten und zu interagieren, die eigenen Bedürfnisse in der ungewohnten Wirk-

lichkeit mit ihren vielen unbekannten Regeln zu befriedigen und auch die anspruchsvollen Anforderungen zu ergründen, zu erkennen und sich mit ihnen konstruktiv auseinanderzusetzen, mit denen das Leben als Geflüchteter, Schutzsuchender und Aufenthaltsstatusloser aufwartet. Besonders bedeutsam dürfte das Ziel sein, Autonomie zu gewinnen und damit in Entscheidungen frei und unabhängig zu werden. Die Prozesse und Ergebnisse des Asylverfahrens haben massive Auswirkungen auf das Leben der Asylbegehrenden, so dass es allein deswegen anzustreben ist, dass sie ihre Verfahren soweit wie möglich durchblicken und wohlbegründete und bewusste Entscheidungen zu treffen imstande sind. Darüber hinaus sind die gesellschaftlichen Konventionen in Deutschland sehr häufig andere als in den Herkunftsstaaten, in Bezug auf Freiheiten ebenso wie auf Pflichten.

So gehört auch die Fähigkeit, frei entscheiden zu können, zu den grundlegenden Kompetenzen in der demokratischen Gesellschaft, nicht ohne die Pflicht, auch zur Selbstbeschränkung und zum reflektierten und abgewogenen Entscheiden, gewahr und auch dafür vorbereitet, oder in anderen Worten: echt emanzipiert, frei von Bevormundung, sowohl von staatlich-autoritärer als auch von gutmeinend fürsorglicher, und autonom zu sein.

Zu Unterrichtskonzepten, die das Individuum, seine personalen und seine Meta-Kompetenzen fokussieren, zählen komplex aufgabenbezogene Unterrichtsformen mit einem hohen Grad an (angeleiteter) Selbsttätigkeit wie das Exemplarische Lehren und Lernen mit dem *Problemorientierten Unterricht*, *Kommunikativer Unterricht* und *Didaktische Reduktion* oder das *Genetische Lehren und Lernen* (Jank/Meyer 2014, S. 310 f.).

(3) Solidarität, Kommunikation, Integration

Schließlich werden die didaktischen Prinzipien der *Solidarität*, der *Kommunikation* und der *Integration* genannt. Sie bilden den notwendigen Teil dieses Prinzipien-Trias in Bezug auf das ‚gelingende Leben‘ im Sozialen. Diese didaktischen Prinzipien adressieren den sozialen und auch den politischen Menschen, sie zielen auf die Beherrschung von Interaktion und Kommunikation mit anderen, auf soziale Teilhabe und die förderliche Partizipation an, in und mit der Landes- und Lokalgesellschaft, also dem Sozialraum.

Strategien des Miteinander können nicht nur das Erschließen der neuen sozialräumlichen Strukturen und Ressourcen wesentlich unterstützen, wenn erfahrene Menschen als Ratgeber oder auch Begleiter aktiviert werden, sondern ebenso die Lasten der Alltagsbewältigung zu teilen helfen, Unterstützung etwa bei der Kinderbetreuung oder beim Einkaufen erschließen, oder auch Abhilfe gegen drohende Einsamkeit sowie gesellschaftliche Zugehörigkeit zur Förderung des inneren Ankommens bieten. Von der zweckdienlichen und präzisen Kommunikation mit staatlichen Stellen hängen bei Asylbegehrenden Entscheidungen über ihre Aufenthaltserlaubnis und damit ihre Existenz ab. Das bedeutet in praxi z. B., dass über einen Asylantrag nicht nur

anhand der tatsächlichen Sachgründe entschieden wird, sondern tatsächlich deren Vortrag vor den Entscheidungspersonen die Wirkung der Fluchtgründe im Asylverfahren bestimmt. Ebenso gibt es Kommunikation mit anderen Behörden wie etwa Grundsicherungsämtern, mit potenziellen Arbeitgebern oder auch mit den Vollzugsbehörden.

So geht es bei den hier genannten didaktischen Prinzipien darum, die Fähigkeiten zum gewandten sozialen Umgang im Unbekannten zu erwerben, das heißt: sich ein Wissen um gesellschaftliche Konventionen und geltende Regeln anzueignen, Kulturtechniken, Sitten, Gebräuche und Gepflogenheiten kennenzulernen und kommunikative Kompetenz für Interaktionen im neuen Sozialraum zu erwerben. Das im sozialen Lernbereich zu Leistende geht weit über sprachliches Wissen und Können hinaus – und setzt doch die Sprachbeherrschung im neuen Land, die Sprache zu können und auch, sie sich anwenden zu trauen, zwingend voraus. Die gelingende gesellschaftliche Partizipation und in der Folge möglicherweise dauerhafte Integration bedarf eines Verständnisses der Gesellschaft, ihrer Strukturen, Institutionen und Prozesse, von Herrschafts- und von Alltagsdingen – und vom ‚einheimischen‘ Gegenüber.

Ebenso bedarf es einer Haltung, die ein Sich-einlassen auf und Öffnen für das neue und womöglich dauerhafte Lebensumfeld einschließt. ‚Interkulturelle Kompetenz‘ mag als Stichwort hierzu dienen. Solidarität mit Menschen in ähnlicher Situation, weniger in Konkurrenz denkend als vielmehr in der Auffassung einer Schicksalsgemeinschaft, und ebenso die Solidarität mit den Menschen in der neuen Gesellschaft vermögen eine gesunde Voraussetzung dafür zu sein, Solidarität zu empfangen und hierüber nicht nur punktuell nützliche, sondern auch dauerhaft verbindende Beziehungen einzugehen. Solidarität mit den Mit-Lernenden wiederum, praktiziert im Klassenverband, könnte wesentliche Unterstützung zum Erreichen eines Lernerfolgs sein, damit einhergehend der Respekt vor den anderen in ihren Lernbemühungen und als Persönlichkeiten ethnisch und kulturell sowie sprachlich vielfältigster Herkunft.

Soziale Kompetenz bedarf der reifen Persönlichkeit, selbstreflexiver Fähigkeiten und Kompetenzen auf Meta-Ebene, die das eigene Denken und Handeln begreiflich und damit erst veränderlich machen. Dies mag die Verwobenheit der didaktischen Grundsätze veranschaulichen, die zusammengekommen erst ganzheitliches Lernen ermöglichen. Unterrichtskonzepte, die die Kommunikation fördern, tragen der Ausdrucksform jeder menschlichen „Bezugnahme aufeinander“ (Sindler 2004, S. 136) Rechnung. Unterrichtskonzepte, die Lernen im sozialen Kontext praktizieren, gemeinsames Erarbeiten und Entdecken zulassen und gar fordern sind hier gefragt. Infrage kommen daher Konzepte wie z. B. *Kommunikativer Unterricht* und *Dialektische Didaktik*, *Erfahrungsbezogener Unterricht* oder *Freiarbeit* (Jank/Meyer 2014, S. 307 ff.; Sindler 2004, S. 136).

2.3 Inhaltsstrukturierung oder: Welche Anordnung der Inhalte?

Mit der Auswahl von Inhalten verbunden ist die Entscheidung über die Inhaltsstrukturierung. Dazu zählen die *Anordnung*, die *Portionierung* und die *Gewichtung* der Lerninhalte sowie die Bestimmung des *Verhältnisses* zwischen den Lerngegenständen. Die Strukturierung der Lerngegenstände ist aus einer *fachlichen Sicht* (fachwissenschaftliche Logik), aus *pädagogischer und lernpsychologischer Sicht* (Lernförderlichkeit, Adressatenorientierung, Motivation) und aus *zeitlicher Sicht* (Unterrichtszeit und -sequenzen) zu leisten.

Orientierung und Ordnungshilfe bei der inhaltlichen Strukturierung bieten *Lehrplanarchitektoniken* (Dolch 1965, S. 187, zitiert nach Lipsmeier 2015a, S. 244). Lipsmeier unterscheidet hier zwischen (2.3.1) kontinuierlichen (linearen) und (2.3.2) thematisch-konzentrischen (projekt- und prozessartigen) Strukturierungen als den zwei Hauptgruppen für Architektoniken sowie (2.3.3) curricularen Trends für neuere Entwicklungen der Inhaltsstrukturierung. In enger Anlehnung an seinen Aufsatz (Lipsmeier 2015a) werden wichtige Strukturierungsansätze, die auch für Erstorientierungsmaßnahmen adaptierbar erscheinen, überblicksweise vorgestellt. Die Konzepte sind nicht für sich genommen zu sehen, sondern sie können in der Unterrichtsplanung sinnvoll kombiniert, adaptiert und ergänzt werden.

2.3.1 Lineare Strukturierungen

Lineare Strukturierungen sind klar abgegrenzte und im Voraus bestimmte *zeitliche Abfolgen* von Themen oder Themenkomplexen bzw. Fächern. Wegen der geringsten Komplexität und den am wenigsten ausgeprägten fachlichen Interdependenzen sind lineare Strukturierungen mit dem geringsten Aufwand für Bildungsinstitution und Lehrkraft verbunden. Die Themenbündel sind Einheiten, die miteinander in keinem zwangsläufigen Zusammenhang stehen und daher für sich stehend geplant werden können.

- Die einfachste Form sind *singulär-lineare Abfolgen*, bei denen ein Themenkomplex nach dem anderen bearbeitet wird, ohne dass zwischen den Themen („Fächer“) Zusammenhänge besonders beachtet würden.
- Die *parallele Anordnung* von Fächern, wie sie etwa in der Schule vorkommt, ist üblicher. Ein Unterrichtszeitraum (Tag/Woche) besteht aus mehreren, nebeneinander unterrichteten Themen bzw. Fächern.
- Wird dieses Prinzip mit ansteigender Schwierigkeit und Komplexität über mehrere Bildungsstufen (wie Primar- oder Sekundarstufe) angewandt, so spricht man vom Curriculum-Prinzip der *konzentrischen Kreise*, bei dem lernpsychologische Erkenntnisse für die Stoffverteilung zugrunde gelegt und mit der fachlogischen Strukturierung kombiniert werden.

- Konzentrischen Kreise können auch zu größeren curricularen Einheiten zusammengefasst werden (*partielle Ganzheiten*). Aus der Fächerzentrierung wird eine Fächerorientierung; das Fach ist nur Mittel zum Zweck, um anhand der fachlichen Aneignung überfachlich wirksame Lernergebnisse zu erzielen. Hierzu werden Fächer bzw. Fachinhalte problembezogen konsultiert und kombiniert, und nicht selbstzweckhaft gelehrt.
- Schließlich finden lineare Stufungen im *Spiralcurriculum* ihre auch lernpsychologisch begründete Inhaltsstrukturierung. Dem liegt die Einsicht zugrunde, dass grundlegende Themen und Zusammenhänge „von Anfang an in sehr einfacher Form im Unterricht vermittelt werden [müssen], und zwar so, dass der Lernende handelnd damit umgeht“, damit in der Folge diese Themen „auf höheren Stufen des Lernens wieder[kehren]; dadurch bildet sich eine Spirale des Lernens“ (Lipsmeier 2015a, S. 248).
- Ein neueres Lernergebnisprinzip wird mit der *curricularen Differenzierung* verfolgt: nämlich die Spezialisierung im Verlauf eines Bildungsgangs, die nach Absolvierung eines Allgemeinwissens- oder Grundlagen- teils der Ausbildung oder des Studiums eingeschlagen werden kann. Für Erstorientierungsmaßnahmen vermutlich bedingt geeignet, jedoch für die vereinzelt bestehenden Qualifizierungskurse zu Multiplikatorinnen und Multiplikatoren oder Beraterinnen und Beratern für (ehemalige) Asylbegehrende liegt damit vielleicht ein probates Gestaltungsmittel vor, um durchgängige Bildungsgangkonzeptionen mit aufeinander aufbauenden Elementen zu entwickeln.

2.3.2 Thematisch-konzentrische Strukturierungen

Von der Fachbezogenheit (Input-Orientierung) weiter losgelöst und mehr lehr-/lernprozess- (Throughput-) sowie ergebnisbezogen (Output-Orientierung) sind die thematisch-konzentrischen Strukturierungen. Sie basieren nicht auf „strengen Sequenzierungen von Inhalten“ und „Fächerung des Unterrichts, sondern [bevorzugen] Komplexitäten und Ganzheiten“ (Lipsmeier 2015a, S. 251).

Thematisch-konzentrische Strukturierungen sind daher gut geeignet für Erstorientierungsmaßnahmen, da der Unterricht als Programm sowie die Lehrenden und Lernenden als im Unterricht Handelnde auf in sich abgeschlossene (Lebens-)Aufgaben als Lernziele fokussieren können, die Wissen und Können aus verschiedenen Themengebieten und Kompetenzbereichen in sich vereinen bzw. erfordern. Es können die Ziele und Inhalte der Erstorientierungsmaßnahmen so strukturiert werden, dass sie gut auf die Bewältigung konkreter Alltagsanforderungen vorbereiten. Einige Strukturierungsmodelle:

- Die *exemplarische Strukturierung* trägt der Tatsache Rechnung, „dass nicht alles, was gelehrt und gelernt werden kann, bildend wirkt“ (Lipsmeier 2015a, S. 252) – und dass zugleich nicht alles, was gelernt werden könnte, auch gelernt werden muss, um das zu Wissende anzueignen und zu beherrschen. Es vermag mit anderen Worten die Auswahl des Geeigneten das zu Wissende so zu repräsentieren, dass es richtig und ausreichend gelehrt und gelernt werden kann. Denn:

„Bildendes Lernen [...] wird nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, daß sich der Lernende an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen [Exemplen] aktiv [...] mehr oder minder weitreichend verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen erarbeitet.“ (Klafki 2007, S. 144)

Pädagogisch geeignete Exempel sind solche, die *das Fundamentale* (grundlegende Einsichten) oder *das Elementare* (am besonderen Fall erfahrbar gemachte allgemeine Prinzipien) zu erschließen vermögen (Klafki 1961, S. 191, zitiert nach Jank/Meyer 2014, S. 220). Es geht bei der exemplarischen Strukturierung also um eine inhaltliche Reduktion durch die Bildung von Schwerpunkten und Verdichtung des Stoffes, und zwar im Sinne einer möglichst hohen Lehr-/Lernstoffqualität, durch die Allgemeingültiges (und nicht etwas bloß Spezielles) repräsentiert (Lipsmeier 2015a, S. 252) und den Lernenden Lerntransferpotenzial geboten wird.

- *Projektförmige Strukturierungen* gestalten das Lehr-/Lernarrangement aufgabenbezogen und lassen so zu, dass durch Handlungsorientierung die vielfältigen Kompetenzen zur Lösung verschieden komplexer, jedoch zeitlich befristeter Aufgaben gelernt und praktisch geübt werden (Stichwort: „Lernen mit Herz, Kopf und Hand“). Das zu Lernende steht hierbei nicht losgelöst von seiner Funktion, Anwendung oder seinem Nutzen, was transfer- und motivationsförderlich für die Lernenden sein kann. So können in sich abgeschlossene Aspekte der Lebenswirklichkeit als Aufgaben formuliert und das zu Erlernende durch angeleitetes Learning by Doing angeeignet werden. Besonderes Augenmerk muss hier auf die Zusammenstellung der Lerninhalte gerichtet werden, da die Planung ebenso wie die zu erlernenden Situationen komplex sind. Sowohl das fachlich Notwendige als auch das praktisch Erforderliche sind bei der Planung neben allen anderen Bedingungs- und Gelingensfaktoren von Unterricht mitzudenken. Daneben sind, sofern es sich nicht um Projekte unter Laborbedingungen handelt, Ressourcen außerhalb des Lernrahmens zu aktivieren (etwa soziale Vereine, Behörden, Verkehrsbetriebe etc.), je nachdem, vor welche Aufgaben die Lernenden gestellt werden. Bei der Ausübung sind sie zu begleiten, was je nach Gruppengrößen und lokalem Aktionsradius

leicht zu einem erhöhten Personalaufwand führen kann. Projektstrukturierungen sind jedenfalls probate Ergänzungen zu anderen Formen der Inhaltsstrukturierungen, und sie vermögen Abwechslung und Anwendungsbezug in den Unterricht zu bringen.

- *Ganzheitliche Strukturierungen* sind weitergehende Fach- und Inhaltsbündelungen zu curricularen Ganzheiten. Dies ist die Zusammenfassung oder Zusammenführung „von unterschiedlichen Inhalten, die üblicherweise auf verschiedene Fächer verteilt sind, unter einer thematischen Leitidee“ und unter Einbezug unterschiedlicher Kompetenzen und Kompetenzarten (etwa aus den Kompetenzbündeln der Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz einschließlich der Methoden-, Kommunikations- und Lernkompetenz) (Lipsmeier 2015a, S. 253). Das *Lernfeldkonzept* aus der beruflichen Bildung ist ein Beispiel für die ganzheitliche Strukturierung: An Lebens- und Alltagsaufgaben können Lernfelder mit zusammengehörigen Aktivitäten und Handlungsschritten definiert werden (wie Einkaufen, Behördengänge, Mobilität und öffentlicher Nahverkehr, Arbeiten, Wohnen und Mieten). Zur Bewältigung der Handlungsfelder werden neben fachlichem Wissen auch personale und soziale Kompetenzen benötigt, und ebenso Problemlösungsstrategien. Lernfelder können anhand von Lebenslagen und Alltagssituationen strukturiert werden, die von praktischen Problemstellungen ausgehend didaktisch aufbereitet werden. Dabei werden weitere didaktische Prinzipien und Verfahrensweisen (wie das Exemplarische) sowie pädagogische und lernpsychologische Erkenntnisse berücksichtigt. Die potenziellen Nachteile einer lernfeldorientierten Unterrichtsplanung, wie etwa die Zerteilung und Portionierung systematischen Wissens oder die schwierige Integration fachwissenschaftlicher Systematiken (Lipsmeier 2015a, S. 256), fallen bei der in der Regel schon wegen der begrenzten Asylverfahrensdauer zeitlich eingeschränkten Erstorientierungsarbeit geringer ins Gewicht, zumal es gerade nicht um die Fundierung eines breiten Wissensbestandes, sondern um den schnellen Erwerb von Kompetenzen der Alltagsbewältigung geht.

2.3.3 Neuere Ansätze der Inhaltsstrukturierung

Die vorgenannten Curriculum-Konzepte werden international weiterentwickelt und an eine sich verändernde und zusammenwachsenden Welt angepasst. Gesellschaftliche Demokratisierungsprozesse, sich verändernde (und dynamische) Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems, eine zunehmende Lehrerinnen- und Lehrerautonomie bei der Unterrichtsplanung sowie Autonomieansprüche Lernender lösen z. B. Weiterentwicklungen aus (Lipsmeier 2015a, S. 257). In der Erstorientierungsarbeit sind z. B. folgende neuere Inhaltsstrukturierungen gut nutzbar:

- Mit dem Ordnungsprinzip der *Flexibilisierung* ist eine umfassende Sicht auf die Lockerung starrer Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des Arrangements von Lehren und Lernen verbunden. Die Flexibilisierung entspricht einerseits den Forderungen einer modernen, heißt hier dynamischen Gesellschaft, die von kurzen Intervallen des Beständigen und viel Veränderung in allen Lebensbereichen geprägt ist. Andererseits ist Flexibilität gerade für Maßnahmen, die Asylbegehrende adressieren, erfolgsentscheidend in Bezug auf die Lernziele, da sich die Rahmenbedingungen zum Asylverfahren und zum Aufenthaltsrecht häufig und oft kurzfristig verändern. Flexibilität zu Ende gedacht bedeutet denn auch Reagibilität in Bereichen wie dem Einsatz von Lehrkräften, in der Orts- und Zeitplanung sowie in den Methoden und Medien des Lehrens. Das heißt: Die Inhalte werden bedarfsweise individuell, ja ein Stück weit reaktiv, an sich verändernde Erfordernisse angepasst, etwa bei veränderten Rahmenbedingungen oder bei Erkenntnissen, die durch Evaluation gewonnen werden.
- Didaktisch trägt der Forderung nach Flexibilität in systematischerer und damit konzeptionell weiterentwickelter Weise die *Modularisierung* Rechnung, die in die akademische und berufliche Bildung breit eingeführt wurde. Modularisierung ist ein Ordnungsansatz von in sich abgeschlossenen Bildungsbausteinen, wie bspw. Handlungssituationen, Kompetenzarten oder Themenfeldern, die in einem Bildungsgang verschieden kombiniert werden können. So sind Module „Einheiten oder Bauteile, die zusammen mit anderen zu einem größeren Ganzen zusammensetzbar sind“ (Lipsmeier 2015b, S. 915). Die Modularisierung erlaubt es, Kurse und Bildungsgänge im ‚Baukastenprinzip‘ zusammenzustellen, ihre Komponenten einzeln zu aktualisieren oder zu ersetzen und neue oder gegenwärtig relevante(re) Lerngegenstände zu integrieren (Popescu-Willigmann/Lutz 2015, S. 692). Der wesentliche Nutzen der Modularisierung liegt in der Möglichkeit, große Lernkomplexe oder -ziele („Erstorientierung“) flexibel in die jeweils lokal, politisch oder rechtlich oder für bestimmte Zielgruppen relevanten Teilaspekte zu zerlegen, die für sich genommen wieder sinnhaltige Lernkomplexe ergeben. Vor allem können die Lerninhalte oder Lerneinheiten individuell an die Lerngruppen angepasst werden. Dieses Konzept ist für Erstorientierung, die mit heterogenen Zielgruppen unter variablen Bedingungen (politische und rechtliche Veränderungen) stattfindet, besonders anschlussfähig.
- Mit dem *Kerncurriculum* kann bei gleich großer Flexibilität und Reagibilität, wie sie die Modularisierung bietet, mehr Stabilität in den Unterricht gebracht werden. Das Kerncurriculum umfasst einen gut plan- und organisierbaren Pflichtunterricht, der von allen Lernenden zu durchlaufen ist. Vom Kerncurriculum wird sich eine Förderung der sozialen Integration versprochen, ebenso wie eine „Verbesserung der Chancengleichheit, denn

spezielle Neigungen und Interessen könnten in entsprechenden Kursen ausgelebt werden“ (Lipsmeier 2015a, S. 262). Diese Idee kann in Erstorientierungsmaßnahmen umgesetzt werden, um die Planungssicherheit für alle Beteiligten zu erhöhen und ebenfalls, um eine vergleichbare Ausbildung der Lernenden über Zeiträume und Gruppen hinweg zu gewährleisten. Dies könnte für die Fächer und Themenbereiche gelten, die von Veränderungen relativ wenig betroffen sind, wie etwa in den vorwiegend dem Spracherwerb dienenden Modulen. Gleichzeitig werden die inhaltliche Flexibilität und Aktualität sowie auch die Adressatenorientierung dadurch gewährleistet, dass es um den Kernbereich herum entweder Wahlmodule oder entsprechend den Entwicklungen und Erfordernissen sich wandelnde Lehr- und Lernbereiche gibt.

3 Methodische Grundlagen: Wie und womit unterrichten?

Unter *Methodik* wird die Organisation des Lehr-/Lernprozesses verstanden, und zwar durch „Formen und Verfahrensweisen, mit denen Lehrende und Lernende die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit im Unterricht vermitteln und sich aneignen“ (Jank/Meier 2014, S 54). Es sind damit Vorgehensweisen und Handlungsformen des Lehrens (*Methoden*) ebenso wie die Auswahl und der Einsatz von Medien angesprochen. Die Methodik hat den Zielen, Inhalten und Rahmenbedingungen des Unterrichts zu entsprechen und darüber hinaus den Lernenden und ihren Voraussetzungen angemessen zu sein. Methodische Fragen sind also, wie in Kapitel 2 geschrieben, sehr eng mit den didaktischen Fragen verwoben. In der Literatur werden didaktische und methodische Fragen oft auch unter *Didaktik im weiteren Sinne* gefasst.

Einen systematischen Zugang zur Methodik bieten deren drei Aggregatsstufen nach Meyer (2011, S. 112 f.): (3.1) Die *Makromethodik* umfasst die Grundformen des Unterrichts, auch methodische Großformen genannt, die gesellschaftlich normiert und in Regelwerken und Gesetzen wie Ausbildungsordnungen und Lehrplänen verankert sind. (3.2) In der *Mesomethodik* werden nach Meyers oben genannter Definition „lebendige Formen methodischen Handelns erfasst“, dies sind Sozialformen, Handlungsmuster und Unterrichtsschritte bzw. Verlaufsformen des Unterrichts. (3.3.) In die Stufe der *Mikromethodik* verortet Meyer das methodische Handeln aller am Unterricht Beteiligten in konkreten, sinnlich-anschaulichen und damit erlebbaren und auch zum Teil von außen beobachtbaren Handlungen und sozialen Interaktionen. Mediendidaktische Grundlagen werden in 3.4 behandelt.

Die Ausführungen in diesem Kapitel bezwecken nicht die enzyklopädische Wiedergabe aller oder auch nur der bedeutendsten Methoden und Medien, sondern führen in das Thema der Methodik ein, um zur weitergehenden Beschäftigung, Recherche und Entwicklung geeigneter ‚Instrumente‘ der Lehre und des Lernens anzuregen. Hierfür wird die Systematik methodischen Handelns im Unterricht anhand der Ordnungsvorschläge von Meyer (siehe Abbildung 6) entfaltet. Es steht für die eigene pädagogische Arbeit mit Erwachsenen praktisch das gesamte Repertoire vor allem der Erwachsenenbildung, und je nach Adressatenkreis auch aus dem schulischen Bereich, dem interkulturellen und theaterpädagogischen Lernen zur Verfügung. Unzählige Ratgeber warten mit Methodensammlungen auf. Ziel dieses Kapitels ist es daher, einen systematischen und begründeten Rahmen, eine Ordnungsvorlage, für das absichtsgeleitete methodische Handeln zu bieten.

In der folgenden Abbildung 6 sind die methodischen Gestaltungs- bzw. Strukturelemente des Unterrichts sowie ihre Zusammenhänge illustriert, die im folgenden Text beschrieben werden:

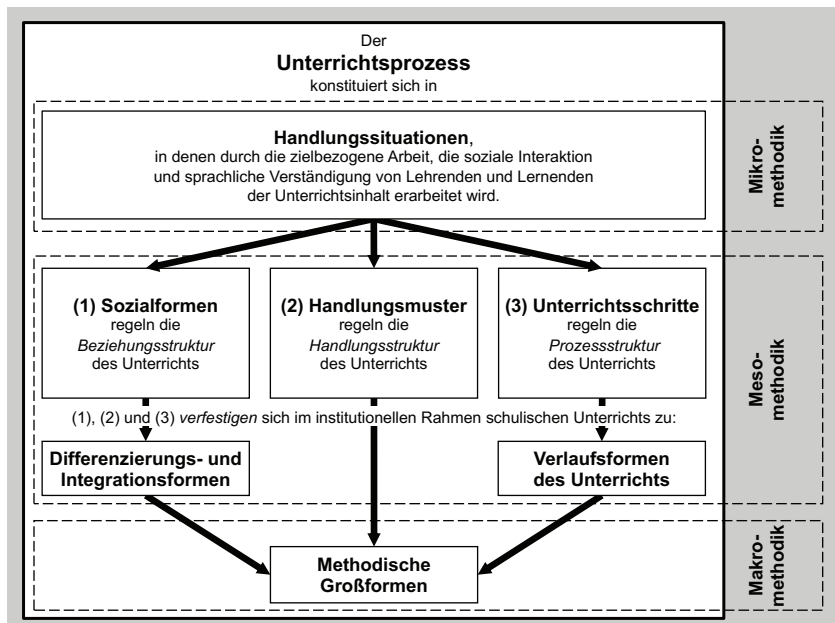


Abbildung 6: Strukturmodell methodischen Handelns (modifizierte Darstellung nach Meyer 2017a, S. 235 und 2018, S. 45)

3.1 Makromethodik: Großformen des Unterrichts

Methodische Großformen sind komplexe,

„historisch gewachsene, institutionell und auch im Alltagsbewußtsein von Lehrern, Schülern und Eltern mehr oder weniger fest verankerte typische Lehr-/Lernwege mit unterschiedlichen Zielsetzungen und erkennbaren methodischen Gestaltungselementen“ (Meyer 2017a, S. 143).

Methodische Großformen beschreiben ganze Unterrichtsgefäße, innerhalb derer unterrichtliche Maßnahmen und Interaktionen stattfinden. Verschiedene Sozialformen, Handlungsmuster, Verlaufsformen und Medien (siehe 3.2 und 3.4) lassen sich in einer Großform zusammenbringen, und ermöglichen es, bestimmte mit einer Großform verbundene Ziele zu verfolgen. Deswegen besitzen Großformen je eigene innere Strukturen und Zielorientierungen. Sie können als *ganzheitliche Unterrichtskonzeptionen* systematisiert werden, die eher geschlossen und lehrenden-gelenkt oder eher offen und stärker lernenden-gesteuert sind, und die eher kognitive oder andere Sinne und Formen des Könnens sowie Handlungsmöglichkeiten ansprechen (Meyer 2017a, S. 145). Großformen dienen der systematischen Sortierung von konkreten Handlungsweisen in Gestalt von Unterrichtseinheiten, sie entheben die unterrichtliche Interaktion einer Beliebigkeit, indem sie ihr einen Rahmen geben. Der Lehrperson kommt je nach Großform eine andere Rolle zu, bzw. verändert sich im Verlauf des Unterrichts die Rolle mit dem Wechsel der Großform: von der ‚klassischen‘ Lehrkraft zur Moderatorin zur Mentorin, Schiedsrichterin und Schlichterin, Kontaktherstellerin und Vermittlerin, Coachin oder Kollegin (Meyer 2011, S. 119). In die folgenden fünf Großformen können viele unterrichtliche Variationen subsumiert werden:

(1) Lehrgang und Training

Der *Lehrgang* ist wohl die vertrauteste Form von Unterricht. Er dient der planmäßigen, curricular geordneten und systematischen „schrittweisen Vermittlung eines klar definierten Wissens- oder Kompetenzbereichs“ (Meyer 2017a, S. 143; Meyer 2018, S. 65). Der Lehrgang ist eine im Voraus festgelegte Ordnung der Inhalte, der Methoden und ihrer Abfolge (Steindorf 2000, S. 91), an dessen Ende ein begrifflich fest bestimmter Lernabschluss steht. Unabhängig davon, ob damit die Erteilung eines Zertifikats verbunden ist, wäre das erreichte Lernergebnis jedenfalls anhand von Kriterien prüfbar.

Die Lehrkraft tritt beim Lehrgang vor allem als Expertin auf und gilt als ‚Vermittlerin‘ oder doch wesentliche Präsentatorin des Lehrstoffs. Lernende ‚konsumieren‘ das zu Lernende eher, in dem sie zuhören oder nah entlang der Arbeitsanweisungen der Lehrkraft handeln. Das Repertoire an Handlungs- und Sozialformen ist beim Lehrgang aufgrund dessen Anlage in der Regel eng und nicht sehr vielfältig, Frontalunterricht die häufigste Sozialform.

Typische und besonders gut passende Anwendungsfelder des Lehrgangs sind Lernbereiche oder Bildungsstadien, in denen Lernende noch über kaum bis sehr gering ausgeprägtes Wissen oder Können verfügen. Im Kontext von Geflüchteten wären Alphabetisierungs- oder Sprachlernangebote auf Anfängerniveau Beispiele, in denen Lehrgänge sowohl eine häufige als auch aufgrund des Kompetenzgefälles zwischen Lehrkraft und Lernenden eine probate Großform darstellen.

Eine Variante des Lehrgangs ist das *Training*, bei dem das zu Lernende stärker noch als im Lehrgang geübt wird (Meyer 2017a, S. 143). Es sind hier Formen des angeleiteten und des selbstorganisierten Lernens denkbar, bei denen unter Prämisse des Übungseffektes in hohem Maße eigentätiges Anwenden und Erproben durch die Lernenden im Vordergrund stehen, die Lehrkraft mehr Instruktionen und Hilfestellungen bietet, aber weniger als Inputgeberin im Vordergrund steht, die das Unterrichtsgeschehen dominiert.

(2) Kurs, Unterrichtseinheit und Lektion

Diese Begriffe bezeichnen thematisch in sich abgeschlossene Einheiten, wobei der *Kurs* die größte zeitliche und auch inhaltlich umfänglichste Einheit unter den dreien bildet, die über Monate, Wochen oder Tage gehen kann.

Die *Unterrichtseinheit* ist die gängige Bezeichnung für eine (ohne Unterbrechung) durcharbeitende unterrichtliche Sequenz, in die nach didaktischen und lernpsychologischen Kriterien gut portionierte Inhalte und Methoden in Lehrenden-Lernenden-Interaktion wirken, geschaffen und auch zwischen den Beteiligten verhandelt werden.

Eine *Lektion* ist „das kleinste selbständige und in didaktisch-methodischer Hinsicht bewusst gestaltete Element eines Lehrgangs“, welches Lernende die curriculare Struktur des Lehrgangs erschließen und die an sie gestellten Anforderungen verstehen lässt (Meyer 2007, S. 5). Eine Lektion kann zeitlich mit einer Unterrichtseinheit parallel laufen, kürzer sein oder mehrere Unterrichtseinheiten umfassen.

(3) Projekt und Vorhaben

Einen hohen Grad an Selbsttätigkeit und Autonomie der Lernenden bietet das *Lernprojekt* als gemeinsame sinnvolle Aufgabe von Lehrenden und Lernenden, „die in einem vorweisbaren und im allgemeinen verwendbaren Werk gipfelt“ (Steindorf 2000, S. 24). Das projektförmige problemlösende Lernen spricht viele Kompetenzen an, da ihm neben dem fachlichen Lernen Selbstorganisation und Selbststeuerung (*Volition*) sowie Formen von sozialer Interaktion, Kommunikation und Präsentation inhärent sind. Dank der hohen Eigenverantwortung, die dem Einzelnen oder der Lerngruppe zukommt, gelten Motivation, Engagement und nachhaltiges, mehrere Sinne umfassendes Lernen als besonders gut erreichbar. Ganzheitliche Wissenserschließung und der Erwerb von Fähigkeiten sind Vorzüge der Projektarbeit.

Als komplexe und in sich abgeschlossene Aufgaben, die über mehrere Tage, Wochen oder Monate dauern, können Projekte innerhalb wie außerhalb des Klassen-/Kurs-Settings, in der Lebenswelt bzw. im Sozialraum durchgeführt werden. Projekte bieten sich für den Einsatz vielfältiger Sozial- und Handlungsformen an, da sie verschiedene Arbeitsphasen aufweisen, in denen die Lernenden Input erhalten, sich Wissen aneignen und am Projekt arbeiten (Throughput) oder das Projektergebnis erstellen und es präsentieren (Output).

Vorhaben werden als vom Umfang her kleinere Projekte verstanden, in denen „das angestrebte Handlungsergebnis [...] den selbsttätigen Lernprozess der Schüler steuert“ (Meyer 2017a, S. 144). Vorhaben bieten sich mit weniger komplexen Aufgabenstellungen als Methode für Lernsettings an, in denen nicht so viel Zeit zur Verfügung steht, wenn dennoch die Vorzüge der Projektmethode wenigstens im Rahmen des Machbaren genutzt werden sollen, wie dies etwa im Erstorientierungs- oder auch im Integrationsbereich der Fall sein könnte.

(4) Exkursion

Als für Erstorientierungslernen prädestinierte Großform kann die Exkursion bei entsprechender Gestaltung eine Form des handlungsorientierten, entdeckenden Lernens sein, bei dem in direkter Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand in seiner realen Umgebung ein ganzheitliches ‚Lernen mit Kopf, Herz und Hand‘ stattfindet; etwa durch Beobachtung, Erleben, kommunikativen Austausch und Erprobung. Lerngegenstand kann praktisch alles sein, was in der Lebenswirklichkeit vorkommt: Natur und Geographie, Sozialraumstrukturen, politische Systeme, Geschichte, Raumplanung, Städtebau und Architektur, das Verkehrssystem u. v. m. Der Lernort Schule oder Kursraum wird verlassen, um sich im Klassenverband oder in kleineren Lerngruppen die zu lernenden Aspekte der Lebenswirklichkeit zu erschließen.

Erkundungslernen ist ganz häufig soziales Lernen, bei dem neben fachlichem Wissen soziale und personale Kompetenzen ebenso geschult – und vor allem eingeübt – werden wie methodisches Können. Didaktische Prinzipien für Exkursionen im Sinne eines kooperativ-produktiven Lernens vor Ort sind nach Hemmer (1996, S. 9) Selbsttätigkeit im Sinne eines Learning by Doing, ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen, Teilnehmenden-Orientierung, Aktivierung und Integration der Sichtweisen und Forschungsfragen der Lernenden sowie die Favorisierung kooperativer Lernformen. Die Phasen der Vorbereitung, der Durchführung und der Nachbereitung bzw. Auswertung einer Exkursion bieten vielfältige Lerngelegenheiten in Eigen- und in Teamarbeit, und zahlreiche Sozial- und Handlungsformen können das ganzheitliche Lernen stark fördern (Meyer 2017b, S. 328-332; Hemmer 1996).

(5) Freiarbeit

Lernende genießen bei der Freiarbeit einen je nach Ausgestaltung hohen Grad an Autonomie und können innerhalb bestimmter Regeln über eine Zahl von Rahmenbedingungen ihres Lernens im Unterricht bzw. über Unterrichtssequenzen an sich entscheiden. So kann Freiarbeit verstanden werden als

„eine bestimmte Unterrichtszeit selbstgesteuerten Lernens, in der die Schüler ihre Lernarbeit selbst planen, einteilen und eigenverantwortlich durchführen. In dieser Zeit stehen ihnen Materialien zur Verfügung, die vom Lehrer mehr oder weniger stark didaktisch aufbereitet wurden“ (Traub 2000, S. 30).

Die auf die Reformpädagogik zurückgehende Idee der Freiarbeit ist gegenüber traditionsreicheren Unterrichtskonzepten paradigmatisch anders, denn sie kehrt, je nachdem, wie weitgehend sie praktiziert wird, die klassische Lehrenden-Zentrierung zugunsten einer Lernenden-Zentrierung um und führt somit eine Bestimmung des Unterrichtsgeschehens durch die Lernenden herbei. In der Freiarbeit kann die innere Differenzierung des Unterrichts so weit gehen, dass keine für alle Lernenden verbindlichen Lernziele vorgegeben werden, sondern „jeder Lernende seine Lernziele selbst bestimmen und auf momentane, innere Bedürfnisse reagieren [soll], die ihn zu individuellen Lernhandlungen veranlassen“ (Riedl 2004a, S. 48).

Freiarbeit fordert anspruchsvolle Settings, da für die nicht vorhersehbaren Lernhandlungen der Lernenden Materialien vorgehalten werden müssen, die geeignet sind, die selbständige und eigentätige Wissensaneignung zu ermöglichen. Im digitalen Zeitalter wären dies wenigstens Internetzugänge, gegebenenfalls eine Computerausstattung und Drucker. An die Lehrkraft sind hohe Anforderungen gestellt, sich durchgehend auf neue Lernsituationen und Fragestellungen einzulassen, gegebenenfalls zu moderieren und die Lernenden in pädagogisch konstruktiver Weise methodisch anzuleiten. Wohl dosiert kann Freiarbeit zur ganzheitlichen Kompetenzzaneignung geeignet sein und zugleich hohe motivationale Effekte zeitigen, gleichwohl auch demotivierend wirken, wenn Lernende überfordert sind und keine Anleitung und Unterstützung bei der Aufgabenbewältigung erhalten. Auch dürften Methoden im Spektrum der Freiarbeit an ihre Grenzen stoßen, wenn es um das Erreichen überindividuell geltender Lern- und Qualifikationsziele geht sowie bei extrem heterogenen Lerngruppen mit vor allem sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lerninteressen und -zielen der Teilnehmenden.

3.2 Mesomethodik: Dimensionen methodischen Handelns

Die Strukturierung methodischen Handelns im Unterricht hat drei Dimensionen. Es sind Lehrende und Lernende, die handeln. Somit umfasst die erste Dimension den unterrichtlich hergestellten sozialen Kontext zwischen diesen

Beteiligten, der auch von den räumlichen Gegebenheiten als Voraussetzung und Möglichkeit des Interagierens beeinflusst wird: die *Sozialformen* (3.2.1). Eine zweite Dimension ist die der Strukturierung des unterrichtlichen Handelns, also der Tätigkeiten und Leistungen der am Unterricht Beteiligten: dies erfolgt in *Handlungsmustern* (3.2.2). Die dritte Dimension betrifft die Zeitkomponente des Unterrichts, das sind die verfügbare Zeit und ihre Aufteilung sowie die hiermit zusammenhängende Prozessstruktur des Unterrichts: die *Unterrichtsschritte* und *Verlaufsformen* (3.2.3).

3.2.1 Sozialformen, Differenzierungs- und Integrationsformen

Sozialformen regeln die absichtsgeleitete Beziehungsstruktur des Unterrichts (Meyer 2017a, S. 136). Sie variieren „das Verhältnis zwischen dem Lernen von etwas und dem Lernen mit anderen“ (Schulz 1965, S. 32). Durch die Entscheidung der Lehrkraft für eine Sozialform entstehen spezifische unterrichtlich konstituierte Interaktionen und Kommunikationen. Mit der Wahl von Sozialformen kann Differenzierung im Unterricht zum Zweck der Lernenden-Orientierung ebenso realisiert werden wie Integrationseffekte dadurch erzielt werden können, dass Lernende solidarisch zusammenarbeiten (Meyer 2017a, S. 137). Jede Sozialform ist durch das Verhalten der Beteiligten oder durch äußere Umstände beeinflussbar und dadurch auch zerstör- oder veränderbar.

Nach Meyer (2017a, S. 136 f.) besitzen Sozialformen eine *äußere* und eine *innere Form*. Die äußere Form ist beobachtbar, wird von der Beschaffenheit des Lern- bzw. Klassenraums beeinflusst und von der Lehrkraft festgelegt, und zwar in Form der Sitzordnung (Raumstruktur). Die *innere Form*, nämlich die Kommunikationsstruktur, ist nicht unmittelbar beobachtbar, sondern in der Regel erst und nur durch Interpretation erschließbar. Von der inneren Form hängt ab, ob die Sozialform mehr lehrenden-zentriert oder mehr lernenden-orientiert ist.

Es gibt nur eine beschränkte Zahl an Sozialformen, die je nach Autorin oder Autor etwas anderes zusammengestellt oder benannt werden. Letztlich können vier Sozialformen des Unterrichts (Meyer 2017a, S. 138) benannt werden, von denen ausgehend weitere Mischformen beschrieben werden können. Die Sozialformen können und sollen – in pädagogisch sinnvoller Weise und wo es aufgrund der Lernumstände lernförderlich erscheint – im Unterrichtsablauf abgewechselt werden, um Unterrichtsmonotonie zu vermeiden, die Aufmerksamkeit und das Interesse der Lernenden zu fördern und auch, um Raum für methodische Vielfalt und damit für ein multisensorisches und ganzheitliches Lernen zu schaffen. Dies sind die vier Sozialformen – differenziert nach dem Ausmaß der Einflussnahme der Lehrkraft auf den Ablauf der Lernprozesse der Lernenden: (1) *Frontalunterricht*, (2) *Gruppenunterricht*, (3) *Partnerarbeit* und (4) *Einzelarbeit*.

(1) Frontalunterricht (Klassenunterricht/Unterricht im Plenum)

Frontalunterricht bezeichnet alle Formen des Unterrichts, bei denen die gesamte Klasse gemeinsam und gleichzeitig unterrichtet wird. Damit ist auch die am stärksten *lehrenden-zentrierte Sozialform* angesprochen, denn alles Unterrichtliche geht von der Steuerung durch die Lehrkraft aus, die Lernenden „orientieren sich frontal zu dem vor der Klasse agierenden Lehrenden“ (Tenorth/Tippelt 2012, S. 264). Der Bewegungsspielraum der Lernenden ist eingeschränkt, das Setting ist damit aus physischer Sicht statisch, da der Unterricht zumeist sitzend zugebracht wird. Besser als andere Sozialformen ist der zumeist lehrgangmäßig organisierte Frontalunterricht

„geeignet, einen Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang aus der Sicht und mit den Mitteln des Lehrers darzustellen [und] kaum geeignet, die Selbstständigkeit des Denkens, Fühlens und Handelns der Schüler zu entfalten“ (Meyer 2017b, S. 184).

Klassenunterricht bietet sich daher für Lehr-/Lernaufgaben an, bei denen es um die Vorstellung neuen, vor allem deklarativen/kognitiven Wissens in Themenfeldern geht, in denen zwischen Lehrkraft und Lernenden sehr große Wissensgefälle bestehen, also etwa, wenn

„eine allgemeine Orientierungsgrundlage hergestellt, wenn ein neues Wissensgebiet dargestellt werden soll, wenn Arbeitsergebnisse gesichert und wenn Leistungsstände der Schüler überprüft werden sollen“ (Meyer 2017b, S. 183).

Frontalunterricht ist hingegen nicht geeignet zum Einüben von praktischen Fertigkeiten und auch äußerst beschränkt nutzbringend für die Aneignung von sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen; von Lernbereichen also, die außer einem *Wissen über ein Können* von etwas erfordern.

Mit Lehrvorträgen und Lehrgesprächen kann mittels Führung durch die Lehrkraft als fachlicher und pädagogischer Expertin die Wissenserschließung im Klassenverband angeleitet werden. Ebenso kann die Lehrkraft ihre zentrale präsentierende Rolle zeitweise delegieren, indem sie sich entsprechender Medien wie Filme oder anderer Präsentierender wie referierender Lernender oder eingeladenen Gäste bedient.

Auf die Heterogenität der Lernenden kann im Frontalunterricht nur sehr eingeschränkt bis gar nicht Rücksicht genommen werden, da das Setting kaum Differenzierung zulässt – und der Lehrkraft umso weniger erlaubt, auf die einzelnen Lernenden einzugehen, je größer der Klassenverband ist. Um alle Lernenden individuell in ihrer Entwicklung zu fördern, ist stattdessen ein Unterricht erforderlich, „der nicht für alle gleich sein kann, sondern Differenzierungen unter anderem im Tempo, Niveau, dem Ausmaß der Unterstützung und Hilfestellung und der Zugänge enthält“, bei dem die Lehrkraft „ihren Unterricht kontinuierlich an die Lernstände und Unterstützungsbedarfe“ der Lernenden anpasst und bei dem in letzter Konsequenz auch Lernziele ausdifferenziert werden (Vock/Gronostaj 2017, S. 63).

Um den Nutzwert des Frontalunterrichts zu erhöhen, ist wie bei jedem anderen Unterricht auch, eine ausgewiesene Methodenkompetenz der Lehrkraft erforderlich, der angemessene Einsatz von Medien und der abwechslungsreiche Gebrauch von Handlungsmustern und Unterrichtsschritten, ebenso wie eine abwechslungsreiche und aktivierende Unterrichtsstrukturierung. Ausführlich befasst sich z. B. Meyer (2017b, S. 182-235) mit dem Frontalunterricht und stellt ein kommentiertes Repertoire an Handwerkszeug vor und Gudjons (2011) beschreibt die „Integration [des Frontalunterrichts] in offene Unterrichtsformen“.

(2) Gruppenunterricht

Der Gruppenunterricht weist einen weit höheren Grad an Differenzierung als der Frontalunterricht auf. Es werden hierzu zeitlich begrenzt Lerngruppen innerhalb des Klassenverbands gebildet, die – je nach Aufgabenstellung und pädagogischer Zielsetzung – homogen oder heterogen in bestimmten Merkmalen sind. In den Gruppen werden Aufgaben bearbeitet und die Lösungen später dem Klassenverband präsentiert oder zur Verfügung gestellt. Als lernenden-aktivierende Sozialform ist Gruppenarbeit „von den Schülerinnen und der Lehrerin geleistete zielgerichtete Arbeit, soziale Interaktion und sprachliche Verständigung“ (Meyer 2017b, S. 242), die geeignet ist,

„die Selbständigkeit und Solidarität der Schülerinnen zu fördern [und sie] durch einen didaktisch begründeten Wechsel der Handlungsmuster und der Symbolisierungsformen zum selbständigen Denken, Fühlen und Handeln zu ermutigen“ (Meyer 2017b, S. 245).

Der potenziell kommunikativ strenge, einseitige und zur Passivität verleitende Rahmen des Frontalunterrichts wird in der Gruppenarbeit geöffnet, wodurch ein ganzheitlicheres Lernen entstehen kann, das neben dem fachlichen Wissen auch soziale Kompetenzen, Kommunikations- und personale Kompetenzen erfordert und fördert. Als Form des mittelbaren Unterrichts ist Gruppenunterricht „die effektivere Stilform hinsichtlich des Leistungsaufkommens des Schülers sowie der Ausbildung sozialer Verhaltensweisen“ (Steindorf 2000, S. 166). Durch das eigene Tun kann für die Lernenden Identifikation mit der Aufgabe und damit auch mit dem Lernstoff hergestellt werden. „Kompetenzerleben, Autonomie und soziales Eingebundensein“ (Vock/ Gronostaj 2017, S. 69) werden als motivationsförderlich erlebt. Durch die Forderung der Eigenständigkeit, ohne die der Unterricht in der Gruppenarbeit nicht passiert, sind Lernende – im pädagogisch positiven Sinne – gezwungen, sich das zu Lernende – auch multi-sensorisch und multi-methodisch – experimentell und entdeckend anzueignen, bzw. können sie dies infolge ihrer Eigenaktivität gar nicht verhindern.

Zwar beeinflussen Gruppendynamiken den Arbeits- und Lernprozess, potenziell auch in negativer Weise, doch können Lehrende durch produktive

und konstruktive Arbeitsbedingungen in der Gruppe, durch lernförderliche Spielregeln und durch die Ermöglichung von Verantwortungsübernahme und Involvement der Lernenden nachteilige Gruppendynamiken einschränken und die Potenziale der Gruppenarbeit fördern.

Gruppenunterricht ist nicht für jedes Lernziel oder jede Phase des Lernens gleichermaßen gut geeignet. So kann er dann sinnvoll eingesetzt werden, wenn bereits ein ausreichendes Vorwissen bei den Lernenden vorhanden ist, um die Gruppenaufgabe lösen zu können, sei es fachlicher oder methodischer Art. Zu den Lernvoraussetzungen passende Aufgabenstellungen sind daher erforderlich, da unlösbare Aufgaben ebenso lernhinderlich sind wie unterfordernde. Ebenso sind die institutionellen Rahmenbedingungen zu schaffen, die Gruppenarbeit erfordert bzw. solche Faktoren zu vermeiden, die Gruppenarbeit hemmen: seien es Faktoren wie zu große oder zu kleine Klassenverbände, begrenzte Raum- und Zeitstrukturen, die Lernvoraussetzungen der Lernenden, für Gruppenarbeit (weniger) geeignete Lerninhalte und Themen (Steindorf 2000, S. 172 f.) oder entsprechend qualifizierte Lehrkräfte, die imstande sind, simultan mehrere „Lernprozesse zu organisieren, anzuregen und zu begleiten“ (Vock/Gronostaj 2017, S. 69), wofür auch ausreichendes und geeignetes Lehr- und Lernmaterial zur Verfügung stehen muss. Die Lehrkraft nimmt beim Gruppenunterricht nämlich eine stärker moderierende Rolle ein, versteht sich als Lernbegleiterin und Coachin, die auf Nachfrage Hilfestellung bietet und den Arbeitsprozess bedarfsweise nur moderiert oder partiell auch mal stärker lenkt. Meyer (2017b, S. 237-277) bietet auch zum Gruppenunterricht umfassendes und differenziertes Wissen sowie praktische Anregungen; Pauli und Reusser (2000) reflektieren die anspruchsvollen Rollen Lehrender beim Gruppenunterricht.

(3) Partnerarbeit

Ähnlich wie der Gruppenunterricht ist die Partnerarbeit eine Form sozialen bzw. kollektiven Lernens zweier Lernender durch entdeckendes und übendes Erarbeiten. Im Unterricht ist Partnerarbeit zwischen der Einzelarbeit und dem Gruppenunterricht zu verorten. Mehr noch als bei der Gruppenarbeit bietet sich für Lernende die Möglichkeit einer tieferen Durchdringung des Lernstoffs, da die Arbeitsaufgabe auf weniger Personen aufgeteilt ist. Der Einzelne ist bei der Partnerarbeit in jeder Hinsicht stärker gefordert, da er nicht nur umfassender Verantwortung für das Arbeitsergebnis trägt als in der Gruppenarbeit, sondern zugleich stärker als Lernbegleiter und Unterstützer des Lernpartners in Erscheinung tritt, sowohl fachlich als auch pädagogisch und psychologisch.

Solidarität und Verantwortung sind daher in der Partnerarbeit besonders präsent als Lerngebiete auf dem Weg zur Lösung der eigentlichen, offensichtlichen Lernaufgabe. Dadurch, dass Lernpartner sich gegenüber mitunter Aufgaben einer Lehrkraft übernehmen, sich gegenseitig Sachverhalte erklären,

diese auseinandernehmen und vereinfachen, umformulieren oder verdichten, setzen sie sich in einer vertieften Weise mit dem Lerngegenstand auseinander, die die Erschließung desselben fördert. Der Arbeitsaspekt für die Lernpartnerin und den Lernpartner kommt auch deshalb stark zum Tragen, da in der Partnerarbeit wegen der größeren Anzahl an Lerntandems gegenüber den größeren Gruppen beim Gruppenunterricht die Lehrkraft weniger Zeit mit jedem Zweiergespann zubringen kann.

Partnerarbeit wird im Gegensatz zur Gruppenarbeit häufig für zeitlich kürzere Unterrichtssequenzen mit recht klar umrissenen Aufgabenstellungen eingesetzt, während Gruppenarbeit komplexere Aufgaben aufweisen kann, die über mehrere Unterrichtsstunden, -tage oder -wochen zu bearbeiten sind, sodass durch Gruppenarbeit echter Teamgeist und Identifikation mit einer neuen Gruppe innerhalb des Klassenverbands sich ausbilden kann. Für Partnerarbeit kommen damit „abgegrenzte, konkrete Themen, die den Schülern zu selbständiger Bearbeitung auch zugemutet werden können“ (Steindorf 2000, S. 163), in Betracht, z. B. Wiederholungs- und Sammelaufgaben oder Aufgaben der Lernkontrolle, indes weniger schwierige Aufgaben der Erschließung neuen komplexen Wissens.

Schon aus dieser nur überblicksweisen Skizzierung der Partnerarbeit wird deutlich, dass sie an die Lernenden hohe Anforderungen stellt, vor allem an ihre Volition, daran, ihre Aufmerksamkeit und ihr Aktivitätsniveau aufrechtzuhalten, sich nicht zu isolieren, und sich auch in den mitunter kritischen, aber konstruktiv bleibenden Diskurs mit dem Lernpartner zu begeben. Ja, sie müssen zu Kooperation bereit und in der Lage sein. Auch zu den Rollen der Lehrenden in der Partnerarbeit nehmen Pauli und Reusser (2000) Stellung.

(4) Einzelarbeit

Bei dieser Sozialform ist die Eigenverantwortung des einzelnen Lernenden am höchsten. Lernende bestimmen in der Einzelarbeit autonom über Reihenfolge und Tempo ihrer Denk- und Arbeitsschritte. Sie erschließen sich damit eine meist für alle Teilnehmenden identische Aufgabenstellung auf ihre eigene, individuelle Art. Die Einzelarbeit hat vor allem den Zweck,

„individuelle Denkvorgänge (und damit Binnendifferenzierung) zu ermöglichen [sowie] Zeit bereitzustellen, in der die Schüler ‚Lernroutine‘ erwerben, d. h. Konzentration, Selbständigkeit und Durchhaltevermögen (v. a. in der Überwindung von Schwierigkeiten) schulen [...] und] inmitten der schulalltäglichen Betriebsamkeit Oasen der Ruhe zu schaffen“ (Siemer 2007, S. 18).

Entsprechend hoch sind die Anforderungen an die Lernenden, denn sie müssen ihren Denkvorgang selbst steuern, ihre Aufmerksamkeit fokussieren und ihr Vorgehen organisieren, konzentriert bleiben und zugleich fachlich in der Themenbearbeitung voranschreiten. Mit der Einzelarbeit als autonom vollzogene Lernform geht eine stark veränderte Lehrenden- und Lernenden-Rolle

einher: Lernende werden zu den aktiv Handelnden, Lehrende rücken in eine lehrend passive(re) und organisatorisch aktive(re) Position, denn die Lehrende werden zu den Initiatoren des Lernprozesses, schaffen Voraussetzungen des Gelingens und unterstützen bei Bedarf die Arbeit durch Anregung, Rat und Hilfestellung (Steindorf 2000, S. 156).

Einzelarbeit kann sowohl als Teil eines vielfältigeren Unterrichtsganzen als auch als hauptsächliche oder alleinige Sozialform einer größeren Unterrichts- oder Lernsequenz eingesetzt werden. Eine Reinform ist etwa die Hausaufgabe. Entsprechend der Lernvoraussetzungen und der Rahmenbedingungen – wie etwa materielle und zeitliche Ausstattung – eignet sich die Einzelarbeit für Aufgaben von unterschiedlicher Komplexität, von der wenige Minuten umfassenden Denkaufgabe im Unterricht, über Projektaufgaben bis hin zur wissenschaftlichen Abschlussarbeit über mehrere Monate.

Je nach Ausprägung bedarf es klarer Spielregeln, auch zur Verfügbarkeit der Lehrkraft für Nachfragen und Rückmeldungen, wie es vor allem bei Aufgaben relevant ist, die räumlich und zeitlich außerhalb des Klassenraum-Unterrichts stattfinden. Damit sich Lernerfolge einstellen, ist darauf zu achten, dass die Aufgaben dem Vorwissen und den Lernvoraussetzungen der Lernenden angemessen sind und die Lernenden die fachlichen oder methodischen Hilfestellungen sowie Wissensressourcen erhalten, die sie zur Lösung ihrer Aufgaben benötigen, dass Feedbackschleifen im Prozess sowie eine Kontrolle mit qualifizierter Rückmeldung zum Ende des Lernprozesses gegeben sind, ebenso wie verlässlicher Zugang zur Lehrkraft. Die Einzelarbeit aus einer konstruktivistischen Sicht – also aus der Auffassung, dass Lernen von der lernenden Person selbst in eigenen Lernhandlungen realisiert wird – kommentiert Reich (2003) mit weiterführenden Hinweisen und Beispielen.

3.2.2 Handlungsmuster

Während Sozialformen die Organisation der Beziehungsstruktur des Unterrichts umfassen, geht es nun um etablierte Formen des unterrichtlichen Handelns Lehrender und Lernender, also um die Art und Weise, mit der der Lernstoff gelehrt oder gelernt wird. Die Handlungsmuster umschreiben nicht etwa lernpsychologische oder biologische Vorgänge im Gehirn, die beim Lernen stattfinden, sondern beziehen sich auf die ‚äußeren‘ Vorgänge der Handlungsstrukturierung. Die verschiedenen Handlungsmuster haben jedoch jeweils unterschiedliche ‚innere‘ Lerneffekte, und sind damit auch besser oder schlechter geeignet, um bestimmte Lernziele, Inhalte oder innere Prozesse zu fördern. Darauf einzugehen, würde den Rahmen dieses Beitrags bei weitem sprengen, weswegen hier nur auf die entsprechende Literatur verwiesen wird (eine gute Orientierung bieten online Stangl 2018 und offline z. B. Seel 2003 und Hoffmann/Engelkamp 2017).

Lehrende und Lernende handeln also im Unterricht, und zwar beim Lehren und beim Lernen in Bezug auf den Lernstoff bzw. die Inhalte des Lehrens und Lernens, oder allgemeiner gesprochen: in Bezug auf den lehr- oder lernmäßig zu behandelnden Ausschnitt der Wirklichkeit. Angesprochen sind hier Handlungsweisen des Lehrens und Lernens, die als *Handlungsmuster* oder auch als *Aktionsformen*, *Lehrformen*, *Arbeitsformen* etc. bezeichnet werden. Es handelt sich bei Handlungsmustern um „historisch gewachsene, von Lernern und Schülern mehr oder weniger fest verinnerlichte Formen der Aneignung von Wirklichkeit“, die einen bestimmten Anfang und ein bestimmtes Ende haben, zielgerichtet sind und Unterricht praktisch konstituieren als „Variation der durch die Handlungsmuster vorgegebenen Strukturen“ (Meyer 2017a, S. 127). Handlungsmuster bezeichnen

„die Art und Weise, wie ein bestimmter Stoff von Schülern oder vom Lehrer dargeboten, sich angeeignet oder erlebbar gemacht wird. Sie sind wie Drehbücher, die für einzelne Szenen bestimmte Abläufe festlegen und [...] mit verschiedenen Inhalten gefüllt werden können“ (Drumm 2007, S. 10).

Wie die Sozialformen haben auch die Handlungsmuster eine äußere, beobachtbare, und eine innere, nicht beobachtbare, Seite. Die *äußere Seite* ist der „auf der Grundlage der Handlungsmuster realisierte Unterricht“, das sind die „beobachtbaren Tätigkeiten der Lehrer und Schüler“ und die Äußerungsformen dieser Tätigkeiten wie reden, zuhören, denken, grübeln, schweigen, rechnen, schreiben, lesen, spielen, zeichnen, malen, tanzen, singen, experimentieren, produzieren und zerstören (Meyer 2017a, S. 128). Die innere Seite „besteht aus dem Aufbau und der Weiterentwicklung der Handlungskompetenzen, die Lehrer und Schüler benötigen, um Handlungsmuster zu realisieren“ (Meyer 2017a, S. 128).

Es gibt viele Handlungsmuster und Aktionsformen (nach Meyer 2011, S. 113, um die 250 Stück), und mit fortschreitender Digitalisierung und Veränderung von Kommunikations- und Zusammenarbeitsformen werden vermutlich auch weitere oder neue Kombinationen entstehen. In der Literatur und im Internet finden sich ganze Methodenkataloge. Ich folge wieder der differenzierten Übersicht von Meyer (2017b, S. 279-340). Nach ihm können Handlungsmuster vornehmlich (a) der Anwendung erworbener Kenntnisse und der Veröffentlichung von Unterrichtsergebnissen, (b) der Wissensvermittlung und Dokumentation von Unterrichtsinhalten oder (c) der Übung und Kontrolle dienen. Die Handlungsmuster können entsprechend der Gleichartigkeit oder Ähnlichkeit der in ihnen verbundenen Tätigkeiten und Leistungen in Kategorien unterteilt werden, wodurch sie systematisiert und leichter handelbar werden, hier vorgestellt als: (1) *Gesprächsformen*, (2) *Vortragsformen* und (3) *verschiedene andere Formen (Vermischtes)*, sowie dazu jeweils – nicht abschließend – einige prominente zugehörige Handlungsmuster (siehe Meyer 2017b, S. 58 f. und S. 279-340):

(1) Gesprächsformen

Hier steht das Unterrichtsgespräch in unzähligen Variationen im Fokus, „das zum Zwecke des Lehrens und Lernens veranstaltet wird und das deshalb einer Reihe von Einschränkungen unterliegt“ (Meyer 2017b, S. 280). Beim Gespräch handelt es sich um eine Interaktion mit mindestens zwei Beteiligten, nicht um Monologe oder Vorträge. Gesprächsteilnehmende sind vornehmlich die Unterrichtsbeteiligten, also Lehrende und Lernende, und ebenso Externe, die hinzugezogen oder besucht werden. Meyer (2017b, S. 280 f.) nennt einige Formen des Unterrichtsgesprächs:

(a) Eher lehrenden-zentrierte Gesprächsformen sind das gelenkte Unterrichtsgespräch, bei dem die Lehrkraft allein den Gesprächsgang lenkt und die Lernenden Fragen stellen können (das mit Abstand am häufigsten eingesetzte Handlungsmuster), außerdem das Lehrgespräch, das fragend-entwickelnde Gespräch, bei dem die Lehrkraft mit pädagogisch wertvollen Fragen die Lernenden aktiviert und in das Thema involviert, dessen Vorläufer das sokratische Gespräch und das Prüfungsgespräch als Form der Leistungskontrolle.

(b) Eher lernenden-orientierte und sie aktivierende Gespräche sind das Schülergespräch, bei dem Lernende ihre eigenen Erfahrungen in einem unterrichtlich sinnvollen Sach- oder Problemzusammenhang explizieren, Streitgespräche und Debatten mit Rollenzuweisungen und Regeln des Gesprächsablaufs. Letztere dienen der Erprobung und Übung von Kommunikation, politischer Willensbildung, Argumentationsschärfung, Abstraktionsschulung etc., Befragungen und Interviews zur lebensnahen Erschließung von Wirklichkeit und Übung von zielgerichteter und strukturierter Kommunikation sowie Wissensaneignung über die Aktivierung von Dritten etc.

(2) Vortragsformen

Vorträge haben einen einseitigen Kommunikationsfluss, sie stellen darbietende Handlungsmuster dar. Eine Sprecherin oder ein Sprecher richtet einen Monolog an ein Auditorium. Die sprechende Person ist aktiv, das Auditorium konsumtiv tätig. Es bestehen über die Qualität des Vortragsinhalts hinausgehende Anforderungen, um die Aufmerksamkeit des Publikums zu bekommen und zu halten, dem einseitigen Informationsfluss zum Trotz verschiedene Sinne der Zuhörenden zu aktivieren, um ihre Aufnahmefähigkeit zu steigern und den Vortrag in einer Weise zu strukturieren und zu variieren, dass möglichst viel vom Publikum aufgenommen und behalten wird. Die wichtigsten Hilfsmittel sind die Stimme, die Körpersprache und die Gestik der oder des Vortragenden, die Aufbereitung des Themas und dessen Gliederung sowie die Präsentations- und Visualisierungsmittel, ebenso wie Aktivierungs- bzw. Involvierungsverfahren für das Publikum. Für den Unterricht können vor allem unterschieden werden:

(a) *Der Lehrervortrag* ist ein häufiges Handlungsmuster der Lehrkraft, das in verschiedenen Variationen und mit unterschiedlichen Möglichkeiten

der kommunikativen Rückkopplung durch die Lernenden, Umfängen und Längen vorkommt, etwa in kurzen Formen zur Stundeneröffnung, Weitergabe von organisatorischen Informationen, Einführung in ein Thema oder Zusammenfassung einer Unterrichtssequenz, über die ausführlichere thematische Präsentation oder Demonstration bis hin zu ausgiebigen monologischen Vorlesungen, die komplette Unterrichtseinheiten füllen. Als Methode zielt der Lehrervortrag darauf, „einer Lernergruppe auf altersgemäße Art und Weise Informationen gebündelt und zusammenhängend weiterzugeben, die sie von sich aus nicht wissen kann“ (Fröhlich 2007, S. 59).

(b) *Der Schülervortrag, das Schülerreferat und die Schülerpräsentation* sind Handlungsmuster, bei denen die Lernenden vor dem Klassenverband elaborieren. Beim Schülerreferat und bei der Schülerpräsentation wird ein eigenständig erarbeitetes Thema strukturiert und systematisch vorgestellt. Die vertiefte Auseinandersetzung bei der Themenerarbeitung, die Präsentationsaufbereitung und die Präsentation können als Einzel-, Partner- oder Gruppenaufgabe formuliert, eigenständige Arbeitsaufgaben oder Teile einer größeren Aufgabe (wie Projektarbeit) sein. Sie schließen häufig die Nutzung von Medien zur Präsentation ein, und mittlerweile auch zur Vorbereitung, nämlich zur Recherche. So können mit dem Schülerreferat und der Schülerpräsentation zahlreiche Kompetenzen geschult werden. Schülervorträge hingegen erfolgen während des Unterrichts, werden häufig in mündlicher oder auch mal in mündlicher und schriftlicher Form (Tafelarbeit) dargebracht und „dienen der Zusammenfassung, dem Textvortrag oder der Kurzdarstellung eines eng begrenzten Themengebietes“ (Münch-Rosenthal 2007, S. 44).

(c) *Das Geschichtenerzählen* schlägt Meyer (2017b, S. 302-306) vor als bildungswirksames „Handlungsmuster mit notwendig hoher Lehrerdominanz, die allerdings regelmäßig eine hohe innere Aktivität der Schüler zur Folge hat“ (S. 303). Durch die Personalisierung, Lokalisierung und Dramatisierung von Sach-, Sinn- und Problemzusammenhängen wird Bildungswert geschaffen, da die besondere Dramaturgie der Geschichte eine ihr eigentümliche Offenheit dem Thema gegenüber und innere Verarbeitungsweisen bei den Lernenden bewirkt und sogar zum Nachahmen anregt, wodurch ein weiteres und sehr kreatives Handlungsmuster für die Lernenden-Aktivität bereitsteht.

(3) Vermischtes

Während Gesprächs- und Vortragsformen kommunikative Handlungen umfassen, bezeichnen die nun vorgestellten Gruppen von Handlungsmustern verschiedenartige Tätigkeiten und Leistungen (Meyer 2017b, S. 307-334):

(a) Der Einsatz von Arbeitsblättern als „didaktisch strukturierter, schriftlich, rechnerisch oder bildnerisch zu lösender Arbeitsauftrag“ (Meyer 2017b, S. 307) dient der eigenständigen oder partnerschaftlichen Themenerschließung, Vertiefung und Übung, zur Protokollierung oder Dokumentation des Unterrichts.

(b) Experimente als praktische Versuche der Gegenstandsaneignung, auch im Sinne entdeckenden Lernens durch Tun oder Beobachten in einem kontrollierten und geschützten Rahmen, also ohne Risiko, wecken Neugierde, schulen Beobachtungsgabe und Geschick und dienen der Erschließung neuen oder der Überprüfung vorhandenen Wissens.

(c) Die Erkundung, siehe auch oben die Exkursion als methodische Großform, „ist Unterricht – aber der Klassenraum wird verlassen“ (Meyer 2017b, S. 327). Mit diesem lernortflexiblen Handlungsmuster kann ein Thema eingeführt, vertieft oder veranschaulicht, vor allem lebenspraktisch ganzheitlich erfahren und erlebt und damit nachhaltiger als im artifiziellen Unterrichtsraum erschlossen werden.

(d) Dem vertiefenden, ergänzenden und ganzheitlichen Eigenlernen sowie dem Problemlösungslernen, zum Teil außerhalb des Unterrichts, zum Teil in Eigenarbeit oder in Gruppen, dienen die Projektmethode, Klassenfahrten, das Planspiel oder die Fallmethode (Fallstudie) und ebenso Praktika in Betrieben oder bei Behörden.

(e) Der Wissensvermittlung und Dokumentation von Unterrichtsinhalten dienen die Tafelarbeit, die Arbeit mit Unterrichtsprotokollen, Memorieren, Beobachtungsaufgaben und Lehrerdemonstrationen.

(f) Der Übung und Kontrolle, und zum Teil dem Eigenlernen außerhalb des Unterrichts, dienen Handlungsmuster wie die Textarbeit, Arbeiten mit Büchern, Bildern und Tabellen, Hausaufgaben, Fach- und Jahresarbeiten, Formen der Programmierten Instruktion (computergestütztes Lernen), Testformen, Klausuren und Abschlussarbeiten.

(g) Der Anwendung erworbener Kenntnisse und der Präsentation von Unterrichtsergebnissen dienen stark aktivierende und involvierende, ganzheitlich auf Organisation und Kommunikation, auf Planung, Durchführung und Evaluation gerichtete Handlungsmuster wie z. B. Theater-, Film- und Musikaufführungen, Fach- und Thementage und -veranstaltungen, Ausstellungen, Feste, Elternabende und Aktionen; und ebenso die Erstellung von Medien wie Filmen, Schüler- und Wandzeitungen oder der Bau von Modellen.

3.2.3 Unterrichtsschritte und Verlaufsformen

Die Sozialformen drücken die Organisation der Beziehungsstrukturen im Unterricht aus, Handlungsmuster bezeichnen die Handlungsstruktur des Unterrichts. Unterrichtsschritte sind in einer dritten Gruppe auf mesomethodischer Ebene Formen des zeitlichen Ablaufs des Unterrichts bzw. dessen Verlaufs- oder Prozessstrukturen. Die Struktur ergibt sich aus der Auswahl, Anordnung und Kombination verschiedener Unterrichtsschritte, -abschnitte oder -phasen, die je bestimmte Funktionen oder Zwecke im unterrichtlichen Gang besitzen, wie auf ein Thema vorzubereiten, es zu erschließen, zu vertiefen oder das

Lernergebnis zu sichern. Die Unterrichtsschritte sind also die Sequenzen innerhalb eines Unterrichts oder einer Unterrichtseinheit, die über Sozialformen und Handlungsmuster mit absichtsvoll gestaltetem, unterrichtlichem Leben gefüllt werden.

Auch die Prozessstruktur hat eine äußere und eine innere Seite: Die *äußere Seite* kann beobachtet werden anhand des zeitlichen Ablaufs der Handlungen der Lehrenden und Lernenden, messbar in Zeiteinheiten und differenzierbar nach der Größe der Schritte (klein- oder großschrittig), durch Kontinuität oder Unterbrechungen gekennzeichnet sein oder ein schnelles oder langsames Unterrichtstempo aufweisen. Die *innere Seite* der Prozessstruktur ist nicht beobachtbar und ergibt sich aus der „Folgerichtigkeit der miteinander verknüpften Unterrichtsschritte“ (Meyer 2017a, S. 130). Die Verknüpfung von äußerer und innerer Seite bezeichnet Meyer als „methodischen Gang“ des Unterrichts, der „sich aus der Wechselwirkung des methodischen Handelns des Lehrers und der Schüler“ ergibt.

Eine bewährte Phaseneinteilung für eine Unterrichtseinheit ist der Dreischritt (1) *Einstieg* – (2) *Erarbeitung* – (3) *Ergebnissicherung*, den Meyer aufgrund seiner Tradierung „Methodischer Grundrhythmus“ oder „Grundrhythmus des Unterrichts“ nennt – und durchaus kritisch sieht in Bezug auf den durch die Vorgabe des Rhythmus „gewaltsamen Zugriff“ auf das Lernen (Meyer 2017b, S. 104 f.). Obwohl die Kritik eines vermeintlich entpersönlichten Lernens bei vorstrukturierten Unterrichtsverläufen ernst zu nehmen ist, ist die Effizienz der standardisierten Strukturierung ebenso wenig von der Hand zu weisen wie das Argument der Vergleichbarkeit von Bildungsgängen und Abschlüssen, die dann eher als gewährleistet gelten kann, wenn Bildungsgänge sich in Strukturen, Strukturelementen und Prozessen vergleichen lassen. Zugleich bieten Unterrichtsphasen Orientierung sowohl für die Lehrkraft als auch für die Lernenden, wenn eine systematische und nachvollziehbare Zugangsweise zum Lerngegenstand und zum Lehr-/Lernprozess erkennbar wird. Durch die kluge Gestaltung und Kombination der Sozialformen und Handlungsmuster kann darüber hinaus das vermeintliche Defizit eines nicht lernenden-gerechten Unterrichts durch den Einsatz teilnehmenden-orientierter Methoden kompensiert werden.

Die einzelnen Phasen des Dreischritts lassen sich anhand ihrer Funktionen und einiger wichtiger Merkmale folgendermaßen charakterisieren (sehr ausführlich, anschaulich und mit zahlreichen Anregungen und Beispielen für die Unterrichtspraxis: Meyer 2017b, S. 122-181):

(1) Einstieg

Der Einstieg in den Unterricht oder in ein neues Thema soll einen lernförderlichen Auftakt für die Lernenden bieten. Er soll das Interesse der Lernenden wecken, eine Fragehaltung bei ihnen hervorrufen, eine konstruktive und positive Lernatmosphäre schaffen.

Dafür gilt es, das zu Lernende in einen Bezug zum Vorwissen der Lernenden zu setzen und ihnen möglichst viele Anknüpfungspunkte zu bieten, damit sie das Neue von Beginn an in den richtigen fachlichen Kontext setzen und zugleich aufgrund ihrer Vorkenntnisse gleich von Anfang an mitkommen. Das Vorwissen der Lernenden ist Anknüpfungspunkt für das neue Thema. Der Einstieg soll weiter einen inhaltlichen und organisatorischen Orientierungsrahmen bieten und in zentrale Aspekte des Lerngegenstands einführen, die Lernenden für den Auftakt disziplinieren und ihnen so viel wie möglich handelnden Umgang mit dem neuen Thema bieten, indem sie es an sich selbst erfahren und erproben können (Meyer 2017b, S. 129, 133).

Einstiegsrituale wie eine bestimmte Form der Begrüßung, das Lüften des Unterrichtsraums oder auch die Einbindung der Lernenden in die Unterrichtsgestaltung, ihre Aktivierung und Involvierung können Lernende und Lehrkraft aufeinander einordnen und eine gute und vertraute Zusammenarbeitsatmosphäre kreieren. Beispielhafte Methoden für den Unterrichtseinstieg sind: ein Teaser-Film, der in den Unterricht einstimmt oder thematisch sensibilisiert, die Hausaufgabenbesprechung, das Partnerinterview, ein Experiment, eine Textarbeit oder das Nachrichtenstudium, Karikaturen oder Cartoons, kreativ-aktivierend ist auch die Pantomime, bei der die Lernenden etwas erraten müssen, ein Rätsel, Diskussionsrunden und pädagogisches Provizieren, um Aha-Effekte zu erzeugen etc.

Für den Erstorientierungsbereich könnte aus dem Fundus an Lebenserfahrungen der Teilnehmenden geschöpft werden. Durch die Anknüpfung an die thematisch passenden Erfahrungen wird der Lerngegenstand in die Lebenssphäre der Teilnehmenden geholt und erhält Relevanz. ‚Geschichten aus der Heimat‘ und Erlebnisberichte wären probat, um Lernende in ihrer geteilten Erfahrung in einem Land oder in ihrer Gemeinsamkeit als ‚Anders-Erfahrene‘ zusammenzubringen und zugleich durch Neugier Aufmerksamkeit für den Unterrichtsbeginn zu erzeugen.

(2) Erarbeitung

In dieser Phase findet die intensivste lernende Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand bzw. die Einübung der zu erlernenden Fertigkeiten und Fähigkeiten im Unterricht statt. Die Eigentätigkeit der Lernenden steht in dieser Phase im Vordergrund, selbständiges Denken, Handeln und Fühlen; es sollen die Sach-, Sozial- und Sprachkompetenzen in dieser Phase gefördert und – das ist besonders wichtig – Methodenkompetenzen weiterentwickelt werden (Meyer 2017b, S. 152 f.). Es soll also das Know-how geschult werden, die Problemlösefähigkeit einschließlich der Beherrschung von Such- und Ausführungsoperationen, und zwar mit den inhalts- und lernzielangemessenen Medien und (digitalen) Kommunikationsmitteln. Im besten Fall führt die Erarbeitung daher nicht nur zur abprüfbaren Wissensaneignung, sondern hat einen emanzipatorischen Charakter, sodass die Lernenden sich durch ihr Tun,

durch ihre Auseinandersetzung am und mit dem Thema, selbst befähigen, und sich in ihrem Können und darin, sich zu trauen, weiterentwickeln.

Die Erarbeitungsphase sollte am meisten Raum in der Unterrichtssequenz einnehmen und methodisch – in sinnvoller Weise – vielfältig gestaltet sein, um den Lernenden eine multi-sensorische Lerntätigkeit und damit die Chance einer ergiebigen Wissensaneignung zu bieten. Das Stichwort ‚Binnendifferenzierung‘ mag hier auf Implikationen hindeuten. In der Erarbeitungsphase kann, bei methodisch guter Ausgestaltung, tatsächlich der ‚Weg zum Ziel‘ gemacht werden. Dafür erfordert der Unterricht „einen regelmäßigen Wechsel von inhaltlicher Vertiefung und methodischer Besinnung“ (Meyer 2017b, S. 156), profitiert von einem hohen Maß an Handlungsorientierung, pädagogisch guten Aufgabenstellungen und einer aufgaben- und lernvoraussetzungskonformen Ressourcenausstattung (Raum, Zeit, Arbeitsmaterialien und Medien). Die Lehrkraft ist in dieser Phase eher Lernbegleiterin oder Beraterin, nimmt wenig Raum ein und dominiert nicht, damit sich die Selbsttätigkeit der Lernenden entfalten kann.

Mit den von Oser ausgearbeiteten „Basismodellen des Lernens“ können – übrigens in jeder Phase des Unterrichts – Erkenntnisse über unsichtbare, dem Lernen zugrundeliegende geistige Operationen und Prozessketten genutzt werden, um unterrichtliche Lehrhandlung in lernförderlicher und anregender Weise zusammenzustellen und zu gestalten. Solche Lehrhandlungen sind nach Elsässer (2000, S. 11) alle Formen lehrenden Handelns wie „Handlungsmuster des Unterrichts, Sozialformen, Unterrichtsschritte, Medieneinsatz, Sequenzierung des Unterrichts, Führungsstil etc.“. Die lernförderliche Gestaltung gelingt, wenn die „strukturierten, sichtbaren Lehr- und Lernhandlungen [...] aus den postulierten Lernschritten entwickelt werden und somit die Perspektive der Lernenden berücksichtigen“ (Walter/Pfiffner 2007, S. 2). Die Basismodelle des Lernens, übertragen auf unterrichtliches Handeln, und ihre jeweiligen Zieltypen/Zielrichtungen des Lernens sind:

- „(1a) *Lernen durch Eigenerfahrung [zur] Aneignung von Erfahrungswissen,*
- (1b) *Entdeckendes Lernen [zur] Aneignung durch Suchprozesse in der Wirklichkeit, generalisierendes Lernen*
- (2) *Entwicklungsförderndes/strukturveränderndes Lernen [zur] Transformation von Tiefenstrukturen (z. B. moralisches Urteil)*
- (3) *Problemlösen (entdeckendes Lernen) [zum] Lernen durch Versuch und Irrtum*
- (4a) *Begriffsbildung [zum] Aufbau von memorisierbaren Fakten, von zu verstehenden Sachverhalten*
- (4b) *Konzeptbildung [zum] Aufbau von vernetztem Wissen*
- (5) *Betrachtendes Lernen [für] Meditative Versenkung*
- (6) *Lernen von Strategien [zum] Lernen lernen (Metallernen)*
- (7) *Routinebildung und Training von Fertigkeiten [zur] Automatisierung*
- (8) *Motilitätsmodell [zur] Transformation affektiver Erregung (z. B. Ergriffenheit)*
- (9) *Aufbau dynamischer Sozialbeziehungen [zur] Bindungsentwicklung durch sozialen Verhaltensaustausch*

- (10) *Wert- und Identitätsaufbau [zum] Wertewandel, Wertklärung, Wertschaffung*
- (11) *Hypertextlernen [zur] Konstruktion und Erstellung von eigenständigen Vernetzungen (deduktiv-induktiv-gemischtes Vorgehen)*
- (12) *Verhandeln lernen [zum] Herstellen von Konsens in verschiedenen Situationen des Lebens“ (Elsässer 2000, S. 13)*

(3) Ergebnissicherung

Nach Meyer (2017b, S. 161 ff.) umfasst diese dritte Phase ein großes Spektrum an Maßnahmen und Aktivitäten zum Abschluss des Unterrichtsprozesses oder einer Unterrichtssequenz. Er formuliert die wichtigsten Funktionen dieser Unterrichtsphase mit (a) „Protokollierung und Dokumentation“ des Vorgegangenen, (b) „Auswertung und Kritik“ des Erreichten und des Prozesses durch Lehrkraft und Lernende, (c) „Ergänzung und Vervollständigung“ zur fachlichen Richtigstellung oder zur Zusammenfügung in verschiedenen Gruppen erarbeiteter Teilaspekte des Themas oder der Fragestellung, (d) „Korrektur und Ersatz“, und damit Abholung aller Lernenden auf das Zielniveau der Unterrichtseinheit, (e) „Übung“ in der Ergebnissicherung selbst oder als Vorbereitung für die spätere Übung, (f) „Veröffentlichung“ der Unterrichtsergebnisse oder Vorbereitung derselben, falls diese in einem aufwändigeren Verfahren noch geschehen soll (z. B. als Projektbericht oder als Film), und (g) „Leistungsbeurteilung“, wenn Leistungskontrollen an die Ergebnissicherung gekoppelt werden.

Die in der Erarbeitungsphase entwickelten Lösungen und besonders die Lösungswege werden hier – im Sinne eines holistischen Lernens im fachlichen wie auch im überfachlichen, kompetenzorientierten Bereich – vorgestellt, besprochen, kontrolliert und wo nötig korrigiert. Aus motivatorischer Sicht und um methodischen Erkenntnisprozessen den Weg zu ebnen, sollten die Lernergebnisse und die persönlichen Lernerfolge der Lernenden (was hat die Einzelne oder der Einzelne für sich geschafft und mitgenommen) ebenfalls expliziert und gegebenenfalls pädagogisch angeleitet diskutiert werden. Je nach Aufgabenstellung und Lernzielen erfolgen diese Schritte im Klassenverband oder in Arbeitsgruppen, und je nach Schwierigkeitsgrad der erarbeiteten Aufgabe mit mehr oder weniger Anteil von Lehrkraft oder Lernenden.

Integraler Bestandteil der Ergebnissicherung sollte der Transfer sein. Transfer bedeutet, das Lernergebnis anwendbar zu machen: a) in den Unterricht und in Bezug auf die Unterrichtsfrage bzw. das bearbeitete Problem, b) in andere Unterrichtsbereiche, -gebiete oder -fächer und/oder c) es in Lebensbereiche außerhalb des unterrichtlichen bzw. institutionellen Kontextes hinein zu adaptieren und dort weiterverwenden zu können. Beides – Ergebnissicherung und Transfer – kann durch geeignete Aufgabenstellungen außerhalb des Unterrichts, die in Eigenarbeit zu leisten sind, unterstützt werden.

Die Ergebnisse und die erarbeiteten Transfermöglichkeiten werden auf geeignete Weise gesichert, das heißt schriftlich festgehalten, und allen Klassenmitgliedern zugänglich gemacht. Damit neben den unmittelbar fachlichen

auch die methodischen Kompetenzen der Lernenden sich weiterentwickeln, ist es wichtig, die Arbeitsschritte und Lösungsprozesse nebst auf dem Lernweg begegneten Schwierigkeiten und dem Umgang damit ebenfalls zu dokumentieren, unter Nennung der Lösungsschritte und Methoden, der Arbeitsorganisation und Rollenverteilung in eventuell vorhandenen Arbeitsgruppen.

Die Phase der Ergebnissicherung schließt ab mit dem Fazit der Unterrichtseinheit oder des Tages, einem Ausblick auf die folgende thematische Einheit und die kommenden methodischen Lernschritte, der Einordnung des Gelernten in den Gesamtkatalog des Unterrichts oder der Bildungsmaßnahme sowie einer Anzeige des Lernfortschritts in Bezug auf die Kurs- oder Unterrichtsziele, um die Relevanz der abgeschlossenen Lerneinheit zu verdeutlichen und die Motivation der Lernenden aufrechtzuhalten.

Ein anhand dieses Dreischritts oder auch anderer Ablauflogik konzeptionierter Unterrichtsverlauf kann in Stufen- oder Phasenschemata niedergeschrieben werden. Diese sind zum einen ein Strukturierungsmittel zur Planung des Unterrichts und zum anderen zugleich eine Regieanweisung für die Durchführung des Unterrichts und für seine Kontrolle und Evaluation im Nachgang. Es werden die vielen denkbaren Unterrichtsschritte den Unterrichtsphasen zugeordnet, mit Angaben zu den geplanten Zeitdauern von Beginn bis Ende des Schrittes und den einzusetzenden Sozialformen und Handlungsmustern sowie den zum Einsatz kommenden Medien versehen. Solche Schritte, die zugleich die Absicht entsprechender Unterrichtssequenzen darstellen können, sind beispielsweise:

- „Stundeneröffnung/Begrüßung/Vorstellen
- Warming-up/Konzentration/Einstimmung/Vorbereitung/Zielstellung
- Einstieg/Orientierung/Überblick/Hinführung/Info
- Arbeitsauftrag/Arbeitsplanung
- Erarbeitung/Verarbeitung
- Vertiefung/Problematisierung/Polarisierung/Konfrontation/Verallgemeinerung
- Ergebnissicherung/Zusammenfassung/Vergleich/Dokumentation
- Würdigung/Prämierung
- Übung/Anwendung
- Vorschau/Ausblick
- Pause/Erholung
- Wiederholung
- Erteilung von Hausaufgaben
- Ausstieg/Schlussritual/Rausschmeißer“ (Meyer 2018, S. 40)

Abbildung 7 zeigt ein Beispiel für ein solches Planungsraster mit einer Zeitachse (methodischer Gang der Unterrichtseinheit) und einer Handlungsachse (Handlungsergebnisse, die anhand von Lehr-/Lernformen in den Unterrichtsschritten, Sozialformen und Handlungsmustern erreicht werden sollen). Dieses Beispiel orientiert sich am oben beschriebenen methodischen Grundrhythmus des Unterrichts:

Vertiefungstraining – Vormittagskurs 20.11.2017						
Uhrzeit (von – bis)	Phasen	Unterrichts- schritte	Sozialformen	Handlungs- muster	Medien	Lernziele, erwartetes Lernenden- verhalten etc.
	<i>Einstieg</i>	1 2 3				
	<i>Erarbeitung</i>	4 5 6 7 8 9 10 11				
	<i>Ergebnis- sicherung</i>	12 13 14				

Abbildung 7: Raster zum Stundenverlauf (Muster nach Meyer 2018, S. 38 und 2017b, S. 115-120)

3.3 Mikromethodik: Inszenierungstechniken in Handlungssituationen

Die Makro- und die Mesomethodiken sind Formen der unterrichtlichen Organisation, der Zusammenfassung, Strukturierung, Bündelung und Differenzierung, der planvollen gedanklichen Vorwegnahme von Strukturen und Abläufen der unterrichtlichen Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Es sind mit ihnen *ordnende Akte* des Denkens, Planens, Auswertens und Gestaltens verbunden. Die *konkreten Operationen* von Lehrenden und Lernenden finden indes in der Unterrichtswirklichkeit statt, ja sie konstituieren das, was – ungeachtet allen Planens – an Unterricht performt wird. Unterricht findet in Handlungssituationen statt, und das konkrete unterrichtliche Tun vollzieht sich über die Inszenierung von Lehr- und Lernhandeln. Auf der Mikroebene des methodischen Handelns haben die Operationen, Aktionen und Interaktionen der am Unterricht Beteiligten ihren Platz, einschließlich Gesten und Körpersprache, kurz: jedes Tun, das im Unterricht vollzogen wird und wirkt.

Die in unterrichtlichen Handlungssituationen vollzogenen sogenannten *Inszenierungstechniken* stellen die kleinsten und unmittelbarsten Einheiten (idealerweise intentionalen) unterrichtlichen Handelns dar. Sie sind gleichsam „Moleküle der Unterrichtsgestaltung“ (Aff 2006, S. 13). Lehrende und Lernende setzen sich durch ihre Aktivitäten

„gegenseitig in Zugzwang und treiben dadurch den Unterrichtsprozess voran [und die] Handlungssituationen haben Aufgabencharakter. Sie setzen den Unterrichtsprozeß in Gang, halten ihn in Fluß und bringen ihn zu konkreten Ergebnissen“ (Meyer 2017a, S. 120).

Ihren didaktischen Wert erlangen die Inszenierungstechniken, die eine „symbolische Darstellung der Wirklichkeit“ im Lehr-/Lernarrangement bewerkstelligen, wenn sie „Lern-, Sinn- und Deutungsangebote“ bereitstellen, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen können (Jank/Meyer 2014, S. 112). Und es gilt, dass

„deren variantenreicher und fachdidaktisch reflektierter Einsatz wesentlich darüber entscheidet, ob Lehrer und Schüler zielgerichtet handeln, ob und wie Unterrichtsinhalte erschlossen werden, also generell der Unterrichtsprozess gestaltet wird“ (Aff 2006, S. 13).

So ist das *unterrichtliche Inszenieren* eben kein bloßes Tätig-sein oder Tun, sondern ein absichtsvolles lernziel-orientiertes und auf die Adressaten gerichtetes Handeln der Lehrkraft bzw. ein auf den Lernerfolg gerichtetes Handeln der Lernenden. Unterrichtliche Inszenierungen sind damit als Tätigkeiten beschrieben, die nicht beliebig, sondern *zweckgerichtet* und *gesteuert* sind. Sie sollten Regeln folgen, die sich aus den Fachwissenschaften der Lerngegenstände sowie aus lernpsychologischen, unterrichtsdidaktischen, methodischen und (kommunikations-)psychologischen Erkenntnissen bestimmen. Die Akte des Lehrens und Lernens können und müssen daher ihrerseits gelernt und zu ihrer Beherrschung wiederholt und geübt werden.

Inszenierungstechniken sind jedoch keine für sich stehenden, eigens für den Unterricht kreierten Erfindungen, sondern sie resultieren aus den Symbolisierungsformen des unterrichtlichen Handelns (Meyer 2017a, S. 119 f.). Diese Symbolisierungsformen des unterrichtlichen Handelns entsprechen wiederum den grundlegenden zivilisatorischen Kultur- und Interaktionstechniken (Meyer 2017a, S. 84):

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| ▪ Sprechen | ▪ Spielen |
| ▪ Schreiben | ▪ Tanzen |
| ▪ Rechnen | ▪ Szenisches Darstellen |
| ▪ Bildnerisches Gestalten | ▪ Gehen, Wandern |
| ▪ Musizieren | ▪ (Körperliches) Arbeiten |

Meyer (2017a, S. 119) hat eine umfassende Übersicht von Inszenierungstechniken im Unterricht zusammengestellt, die kaum einer Ergänzung bedarf und das schier unerschöpfliche Spektrum an Inszenierungstechniken und konkreten Handlungsweisen demonstriert, die zum weiteren Studium empfohlen wird. Aus diesem Repertoire pädagogisch sinnvoll zu schöpfen, vermag die Lernlust der Teilnehmenden zu steigern, verschiedene Sinne beim Lernen anzuregen und unterschiedlichen Talenten der Lernenden insofern Rechnung zu tragen, als Lernende entsprechend ihrer Stärken und Lernmöglichkeiten die Chance auf Zugang zum Unterricht und zum Lernen erhalten, wenn dieser in einer ihnen gemäßen Form inszeniert wird. Besonders die Arbeit mit Lernenden ohne oder mit nur geringen Sprachkenntnissen und Erfahrungen im hiesigen Kulturraum kann mit Hilfe guter Inszenierung pädagogisch wesentlich bereichert werden.

3.4 Medieneinsatz (Lehr- und Lernmittel im Unterricht)

Es gibt keinen Lehr-/Lernprozess ohne den Einsatz von Medien. Als Lehr- und Lern- oder auch Arbeitsmittel sind diese Medien *Unterrichtsmedien*, und aus pädagogischer Sicht sind sie Vermittler des Lerngegenstands und Hilfsmittel im Lehr-/Lernprozess. Als Lehrmittel unterstützen sie die Lehrkraft beim Lehren, „sind geeignet für direkte Aktionsformen, sollten Informationen klar und übersichtlich darstellen [und] sie müssen vollständig und einprägsam sein“ (Riedl 2004b, S. 139). Als Lernmittel unterstützen Medien die Lernenden beim Lernen, ermöglichen es neben dem inhaltsbezogenen Lernen Lernstrategien in der Auseinandersetzung mit den Medien zu erwerben und „regen Lernprozesse direkt an [...] Sie sollen Problemstellungen und Lernimpulse enthalten und zur selbständigen Bearbeitung oder Lösung von Aufgaben anregen“ (Riedl 2004b, S. 139). Unterrichtsmedien sind Medien, die a) zu unterrichtlicher Lehr-/Lernarbeit geeignet sind und b) als solche auch genutzt werden, und zwar von Lehrenden und ebenfalls von Lernenden, unabhängig davon, ob sie als Unterrichtsmedien curricular vorgesehen sind. Umfasst sind unter dem Begriff der ‚Unterrichtsmedien‘ daher

„alle zusätzlichen, das Lehren und Lernen im Unterricht unterstützenden Hilfsmittel (Medien), welche primär selbst keinen Lerninhalt darstellen, sondern lediglich dessen optimale Präsentation zum Zwecke haben“ (Döring 1973, S. 16).

Freilich sind und werden Medien selbst zum Lerngegenstand, insbesondere, wenn es aus Lehrplansicht um Medienbildung und den Erwerb von Medienkompetenz geht, wenn der unterrichtliche Kontext dies bewirkt (etwa, weil am Medium nicht nur der primäre Lerngegenstand, sondern eben auch der Umgang mit dem Medium beiläufig oder bewusst gelernt wird) – oder dann, wenn es aus Sicht der Lehrkraft oder von Lernenden jeweils so ist. Wann

etwas ein Unterrichtsmedium oder ein Lerngegenstand ist, ist also vom Kontext abhängig, und die Differenzierung kann nicht in jedem Einzelfall eindeutig gelingen. Das ist für den didaktischen Medieneinsatz allerdings auch nicht unbedingt notwendig, wenn nur die Lehrkräfte und die Bildungsplanenden für die Unterschiedlichkeit von Medien und ihre Verschiedenheit in den Funktionen, Einsatzzwecken und der Medieneignung in belastbarer Weise sensibilisiert sind.

Diese allgemeinen Begriffsbestimmungen vorweggeschickt, werden in diesem Kapitel Medien als wesentliche – den Lernerfolg erleichternde oder gar erst ermöglichende – unterrichtliche Hilfsmittel differenziert und systematisiert (3.4.1) sowie auf ihren didaktisch sinnvollen Einsatz im Unterricht hinterfragt (3.4.2), um für das Lehrhandeln nützliche Orientierung zu bieten.

3.4.1 Was sind Unterrichtsmedien?

Zahlreich sind die als Unterrichtsmedien infrage kommenden Gegenstände. Aus unterrichtspraktischer Sicht empfiehlt sich die Unterscheidung der Lehr- und Lernmittel in *Lernobjekte* und *Hilfsmittel* (Abbildung 8), da sie die verschiedenen Funktionen von Medien im Unterrichtsprozess widerspiegelt, was für Entscheidungen zum Medieneinsatz besonders relevant ist. Diese Einteilung lässt darüber hinaus nachvollziehen, dass die Arbeit anhand der und mit den Medien je eigene medienspezifische Charakteristika aufweist, weil die Medien jeweils in unterschiedlicher Weise zugänglich sind und anhand des Einsatzes verschiedener gedanklicher Operationen, verschiedener Fertigkeiten und Techniken bearbeitet bzw. genutzt werden müssen (z. B. wird mit einem Buch lernend anders gearbeitet als mit einem Skelett-Modell oder an bzw. mit einem Film oder einer Fotografie). Außerdem sprechen verschiedene Medien häufig unterschiedliche Sinne an, sodass die sensorische Verarbeitung je nach Medium andersartig verläuft (von Martial 2000, S. 141 f.; Riedl 2004a, S. 137 f.). Sinneskanäle, die beim Lernen aktiviert werden und vielfältig durch das Lehr- und Lernhandeln sowie den Medieneinsatz angesprochen werden sollten, sind: der optische Kanal (Sehen), der auditive Kanal (Hören), der taktile Kanal (Tasten), der olfaktorische Kanal (Riechen), der gustative Kanal (Schmecken) und/oder der motorische Kanal (Sich bewegen).

Medien als Lernobjekte unterscheiden sich von Medien als Hilfsmitteln in folgender Weise:

- *Medien als Lernobjekte* sind „Träger der Information, auf die sich das Lernen im Unterricht bezieht“ (von Martial 2000, S. 140). Sie repräsentieren den Lerngegenstand unmittelbar und direkt oder indirekt als Beispiele dafür (Originale), oder sie sind Abbildungen davon, also Abstraktionen des zu lernenden Ausschnitts der Wirklichkeit (Informationelle Objekte).

- *Medien als Hilfsmittel* „dienen dazu, Objekte des Lernens zugänglich zu machen oder zu erzeugen“ (von Martial 2000, S. 140), und weiter dazu, das Lernen aus Sicht der Lehrkraft und der Lernenden zu dokumentieren und zu archivieren, damit es bei Bedarf verfügbar ist, etwa zur Vorbereitung auf eine Prüfung. Unterschieden werden vor-technische, historisch gewachsene und technische Hilfsmittel als deren moderne Pendants.

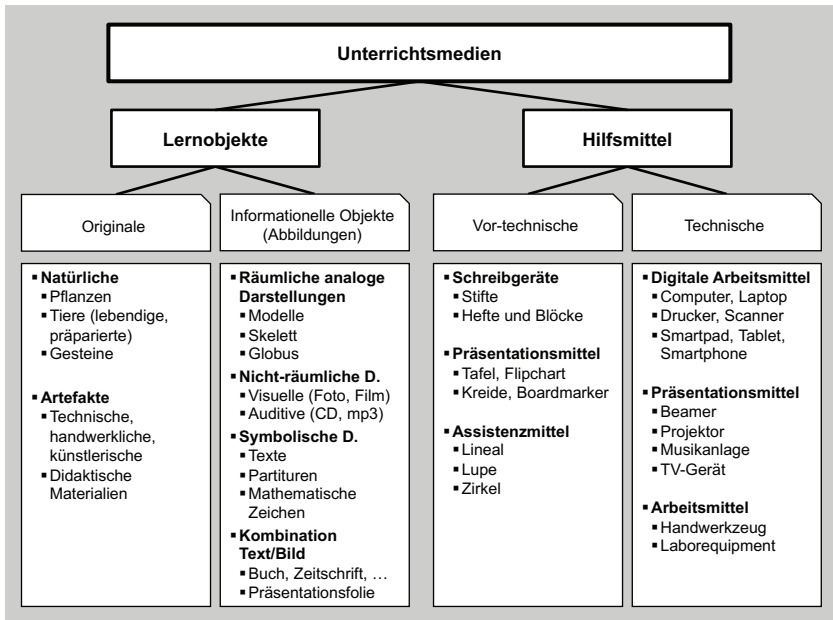


Abbildung 8: Kategorien von Unterrichtsmedien und Beispiele für Medien (erweitert und aktualisiert, nach von Martial 2000, S. 143)

Den Medien kommen verschiedene didaktische, das Lernen beeinflussende Funktionen zu, sodass mit deren pädagogisch wertvollem Einsatz Lernende multi-sensorisch angeregt und Lernthemen in der ihnen gemäßen Weise re-präsentiert und vermittelt bzw. erschlossen werden. Mit dem bewussten und angemessenen Einsatz der Unterrichtsmedien können der Unterrichtsgang und das Erreichen bestimmter Lernziele aktiv gesteuert und deutlich gefördert sowie darüber hinaus eine wirksame Dimension von Binnendifferenzierung im Unterricht realisiert werden. Ein Verständnis dafür, welche didaktische Wirkung Unterrichtsmedien besitzen, stärkt die Handlungskompetenz der Lehrkräfte signifikant. Von Martial (2000, S. 145-153) bietet eine ausführliche Beschreibung dieser folgenden wichtigen Medien-Funktionen:

- Aufmerksamkeit und Motivation anregen
- Vorstellung der erwarteten Leistung bereitstellen
- Nicht-inhaltsbezogene Mitteilung und Orientierung
- Themen- und inhaltsgebundene Informationen vermitteln
- Erfahrungen ermöglichen durch Handhabung und Anwendung
- Als Hilfsmittel äußere Hilfe geben
- Aufmerksamkeit lenken
- Denken anregen und steuern, Impulse geben, Zusammenhänge veranschaulichen
- Ganze Lernprozesse strukturieren
- Unterstützen des Gedächtnisses
- Unterstützen der Informationsverarbeitung und -verarbeitung
- Lernenden-Feedback unterstützen, geben und vermitteln
- Lernergebnisse überprüfen
- Übungsgelegenheit bieten und Training unterstützen

3.4.2 Mediendidaktische Leitfragen

Der Unterrichtseinsatz von Medien erfordert von den Lehrenden neben ihrer allgemeinen didaktischen und methodischen Kompetenz auch *Medienkompetenz* in dreierlei Hinsicht. Diese gilt es, als Lernziel ebenfalls bei den Lernenden (ausführlicher: Moser 2010, S. 246 ff.) über die Lernzeit und entsprechend ihres lernmäßigen Entwicklungsstadiums weiterzuentwickeln:

Erstens als *Medienkompetenz in allgemeiner Hinsicht*, nämlich als ein Wissen über Eigenheiten, Einsatzmöglichkeiten und -grenzen, Chancen und Risiken bestimmter Medienarten und Medien. Nach Baacke (2001) umfasst Medienkompetenz Gewandtheit in den vier Dimensionen (1) Medienkunde, (2) Medienkritik, (3) Mediennutzung und (4) Mediengestaltung. Brüggen und Bröckling begründen die Bedeutung der Medienkompetenz folgendermaßen:

„[D]as Wissen über Medien (entsprechende instrumentelle Bedienfertigkeiten eingeschlossen) und die Reflexion von Medien und damit verbundener Entwicklungen [sind] die Grundlage für die Positionierung und Orientierung in einer mediatisierten Gesellschaft, die wiederum das kommunikative, kreative und partizipative Handeln ermöglicht.“ (Brüggen/Bröckling 2017, S. 156)

Medienkompetenz ist mit anderen Worten integraler Bestandteil allgemeiner (Lebens- und auch beruflicher) Handlungskompetenz, und damit auch Voraussetzung für Lernkompetenz.

Zweitens brauchen Lehrkräfte *mediendidaktische Fachkompetenz*, die das Wissen um den Lehr- und Lerncharakter unterschiedlicher Medien umfasst, einschließlich des Verständnisses um die Eignung der Medien für den Unterricht sowie die Fähigkeit, die Medien lernförderlich auszuwählen, zu gestalten oder zu kombinieren. Die (Re-)Präsentations- und Übersetzungsleistung

der Medien in Bezug auf den Lerngegenstand ist durch die Lehrkraft gedanklich vorwegzunehmen, damit Medien sinnvoll in Bezug auf die Lernziele eingesetzt werden. Die mediendidaktische Fachkompetenz schließt allgemeine didaktische Kompetenzen ein, die auch ein Wissen um die Lernfähigkeiten der Lernenden beinhaltet (lerntheoretische und lernpsychologische Kompetenz), da Medien ihre Bildungswirkung nur in der Auseinandersetzung der Lernenden mit ihnen entfalten (Süss/Lampert/Wijnen 2013, S. 176-180).

Drittens umfasst Medienkompetenz *Medienlehrkompetenz*, denn die mit dem Medieneinsatz im Unterricht mitzudenkende Medienerziehung sollte im Sinne der Herstellung von Medienmündigkeit und Mediennutzungskompetenz bei den Lernenden immer bewusst mitgedachter und mitrealisierter Teil des Unterrichts sein. Dies gilt umso mehr, als mit den neuen, digitalen Medien und modernen Formen digitaler sozialer Kommunikation in neuer Weise Öffentlichkeiten hergestellt werden und Gefahren verbunden sind (wie der ‚gläserne Mensch‘), mit denen konstruktiv umzugehen und sich vor Risiken zu schützen ebenso erforderliches Lernfeld ist wie die konstruktive Nutzung dieser Medien für Lernzwecke und zur Erleichterung von Alltagsaufgaben.

Wenn jeder Unterricht den Einsatz von Medien bedingt, dann bedingt jede Unterrichtsplanung eine Medienplanung – und jede „Konzeption von Lernarrangements ist ein mediendidaktisches Gestaltungsproblem, das von der Analyse des didaktischen Feldes ausgeht“ (Kerres 2008, S. 120). Aus mediendidaktischer Sicht sind in der Unterrichtsplanung Merkmale zu analysieren wie:

„Zielgruppe, Spezifikation von Lehrinhalten und -zielen, didaktische Methode, didaktische Transformation und Strukturierung der Lernangebote, Merkmale der Lernsituation und Spezifikation der Lernorganisation, Merkmale und Funktionen der gewählten Medien und Hilfsmittel.“ (Kerres 2008, S. 120)

Unterrichtliche Medienplanung kann auf mehreren Ebenen erfolgen. Diese Ebenen sind eigenständige Bereiche mediendidaktischer Forschung und mediendidaktischer Konzeptionen (siehe zusammenfassend bei Süss/Lampert/Wijnen 2013, S. 174 ff., und ausführlich bei Tulodziecki/Herzig 2004):

- *Lehrmittelplanung:* Ihr Gegenstand ist der Einsatz von Hilfsmitteln aus Sicht der Lehrkraft. Die Kernfrage ist, welche Medien die Lehrkraft bei der Ausübung ihrer Aufgaben wie gut unterstützen.
- *Arbeitsmittelplanung:* Bei der Planung der Medien als Arbeitsmittel geht es um die Gestaltung eines Medienportfolios, das die Lernenden zum selbsttätigen Lernen anregt und dieses unterstützt.
- *Bausteinplanung:* Hierbei werden eigens für den unterrichtlichen Einsatz bestimmte Medienbausteine erstellt, die begleitend im Unterricht oder ergänzend dazu selbsttätig von den Lernenden genutzt werden können. Hierzu zählen heute Podcasts, Lehr- und Erklärvideos.

- *Systemplanung*: Umfangreiche konzentrierte Mediensammlungen werden zu von Lernenden eigenständig nutzbaren Mediensystemen entwickelt. Ein Lernsystem entsteht im Unterschied zum Medienbaustein durch die didaktisch aufbereiteten Begleitmaterialien wie Lehrhefte oder Computer Based Trainings, die Lernende medial beim Lernen anleiten. Ebenso können weiterführende Informationen, Linksammlungen, Exkursionsanleitungen etc. Bestandteile von Lernsystemen sein.
- *Lernumgebungsplanung*: Das Lernen mit Medien und das Lernen anhand von Medien werden nach der Prämisse des ganzheitlichen Lernens auf die Gestaltung des Unterrichtsraums als Lernumgebung übertragen. Der Lehr- und Lernort soll lernanregend wirken und das eigenständige Handeln der Lernenden in der aktiven handlungsorientierten Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand fördern, womit auch die Hauptaufgabe Lehrender bei der Realisierung von Lernumgebungskonzepten umrissen ist (Süss/Lampert/Wijnen 2013, S. 175). Die Lernumgebungsplanung bezieht neben dem breiten Spektrum an traditionellen analogen und physischen Medien auch virtuelle Medien wie Serious Games oder virtuelle Labore in das Spektrum möglicher Lernumgebungen ein.

Der Lehrkraft helfen mediendidaktische Leitfragen schließlich dabei, die konkrete Medienplanung für ihren Unterricht oder für eine Unterrichtseinheit zu gestalten und den Medieneinsatz organisatorisch vorzubereiten. In Anlehnung an Hintz, Pöppel und Rekus (2001, S. 233 f.) werden folgende Leitfragen als Brücke für die unterrichtliche Medienplanung vorgeschlagen:

- Was können und was sollen welche Medien in den einzelnen Unterrichtsformen und -phasen leisten, und zwar jeweils unterrichtsbezogen (didaktisch) und lernpsychologisch?
- Wobei sollen die Medien der Lehrkraft und/oder den Lernenden helfen?
- Welche Medien stehen bereits zur Verfügung?
- Welche Möglichkeiten (Verfügbarkeit und Ressourcen) stehen zur dauerhaften oder leihweisen Beschaffung (noch) nicht vorhandener Medien zur Verfügung?
- Welche institutionsbezogenen Möglichkeiten und Restriktionen des Medieneinsatzes gibt es (z. B. verfügbare Zeit, Art und Größe des Unterrichtsraums, Ausstattung der Institution)?
- Welche rechtlichen und gesellschaftlichen Möglichkeiten und Restriktionen des Medieneinsatzes bestehen (z. B. Ge- und Verbote, Ansprüche und Fördermöglichkeiten bei der Beschaffung)?
- Welche Medien sollen ständig im Unterrichts-/Kursraum vorhanden sein, damit er eine für die Lernenden vorbereitete Lernumgebung darstellt?

Abschließend noch einige Gedanken zur Bedeutung von Medien für die Bildungsarbeit im Erstorientierungsbereich: Mit Medien werden verschiedene Sinne angesprochen. Es gelingt mit Medien, lernenden Menschen Bestandteile des Wissens zu vermitteln, die den gegenwärtigen Stand ihres begrifflichen Abstraktionsvermögens übersteigen. Medien veranschaulichen, illustrieren, bieten Zugang. Sie visualisieren und helfen, Unbekanntes zu begreifen, *multi-sensorisch*. Insofern verspricht ein pädagogisch gekonnter und didaktisch versierter Medieneinsatz Lerntempo und Lernerfolg der Teilnehmenden in der Erstorientierung deutlich zu fördern. Als Lernobjekte kommen praktisch alle Gegenstände des Alltagslebens in Deutschland und im Sozialraum sowie Gegenstände aus den relevanten Lebensbereichen und Handlungskontexten in Betracht. Mit entsprechender Mediennutzungskompetenz lernen Geflüchtete, sich den Sozialraum eigenständig zu erschließen und von Transferleistungen zu profitieren, die ihnen nicht nur die zahlreichen Lernmittel bieten, die mittlerweile verfügbar sind, sondern vor allem die Arbeit mit den als Lernobjekte genutzten Gegenständen des wirklichen Lebens verspricht. Die Kreativität der Lehrkräfte sollte besonders an dieser Stelle freien Lauf haben.

4 Adressatenorientierung oder: Mit wem findet das Lernen statt?

Adressatenorientierung ist als Paradigma der Bildungsplanung die

„sinnvolle Anordnung von Zielen und Inhalten im zeitlichen Verlauf von Lehr-/Lernprozessen entlang der individuellen Entwicklung einzelner Personen, die Adressatinnen und Adressaten von Bildungsangeboten sind“ (Klebl/Popescu-Willigmann 2015, S. 10).

Gemeint ist mit der hier synonym verwendbaren ‚Lernenden-Orientierung‘ jedoch nicht die beliebige Ausrichtung allen Unterrichtsgeschehens auf die subjektiven Interessen und Präferenzen der Lernenden. Bei der Erreichung des Bildungszwecks gilt es vielmehr, die Ausgangslage der Lernenden in einer Weise in der Planung und Umsetzung des Unterrichtskonzeptes zu berücksichtigen, die allen Teilnehmenden die Chance bietet, die Lernziele zu erreichen. Die hohe Bedeutung der Ausgangs- oder Lebenslage der Lernenden wird auch in den oben vorgestellten didaktischen Konzeptionen betont.

„Didaktische bzw. methodische Überlegungen und Verfahrensweisen müssen [...] die Lernenden und ihre kollektiven und individuellen Erfahrungen und Lernbedingungen in den Mittelpunkt stellen und von ihrem Blickwinkel aus beurteilt werden. [...] es muss bei der Planung von Unterricht also von Problemen des Lernens, nicht von Problemen des Lehrens (Lehrkraftorientierung) ausgegangen werden.“ (Lutz/Popescu-Willigmann 2015b, S. 60)

Mit Bönsch (1991, S. 159) gesprochen ist damit übrigens auch Abstand zu nehmen von der Vorstellung, „wenn gelernt werden soll, muß da einer sein, der das, was gelernt werden soll, kennt und kann“, also von der Allwissenheit und vor allem der Allmacht der Lehrperson oder der Entscheiderinnen und Entscheider in Planungsfragen. Es gilt stattdessen, in einem dialektisch zwischen Lehrenden und Lernenden gemeinsam gestalteten Prozess von Lehr-/Lern-Interaktionen den Unterricht zu entwickeln, die Inhalte zu erarbeiten und sich auf das Erreichen der Lernziele hinzuentwickeln.

4.1 *Heterogenität und Lebenslagen der Adressaten*

Der Adressatenorientierung vorausgesetzt ist die Anerkennung der Heterogenität der Lernenden, auch, wenn sie in Kursen für Menschen mit ähnlichem Aufenthaltsstatus, wie dies bei Erstorientierungsmaßnahmen der Fall ist, zusammenkommen. Die Heterogenität innerhalb von Gruppen Lernender mit Fluchthintergrund ist mindestens ebenso vielfältig wie bei jeder (erwachsenen) Gruppe von Lernenden und eventuell sogar noch vielfältiger aufgrund der verschiedenen nationalen, ethnischen und religiösen Hintergründe, wie sie in interkulturellen Lernsettings üblich sind. Ebenfalls kommen Lernende mit verschiedenen Bildungsbiographien und Berufserfahrungen in Kursen zusammen, sodass auch bezüglich der Lernvoraussetzungen eine große Vielfalt herrscht. Über die darüber hinaus spezifischen Lebenslagen Geflüchteter finden sich in zunehmendem Maß Materialien, soziodemografische Erhebungen und Auswertungen, Erfahrungsberichte und Dokumentationen von Projekten und Tagungen, Medienberichte, und auch die Stimme Geflüchteter wird immer deutlicher vernehmbar, etwa über eigene Rundfunk- oder Internetradiostationen wie das Refugee Radio Network aus Hamburg. Einige Beispiele: Lebenslagen in Bezug auf die Erwachsenenbildungsarbeit werden bei Popescu-Willigmann und Remmele (2018a) behandelt, einen multiperspektivischen wissenschaftlichen Überblick bietet das Buch von Ghaderi und Eppenstein (2017). Schiffauer, Eilert und Rudloff (2018) betrachten „Bedingungen für die nachhaltige Projektarbeit mit Geflüchteten“. An dieser Stelle werden einige Aspekte zur Ausgangslage Geflüchteter genannt, und es finden sich auch in den Beiträgen in diesem Band zahlreiche Bezugnahmen auf die Ausgangslagen und Lernbedingungen von Menschen mit einem Fluchthintergrund als Adressatinnen und Adressaten.

Die *Bildungsbiographien* vieler Geflüchteter unterscheiden sich von denen in Deutschland oder Europa beschulter Menschen. Zum einen sind die Schul- und Berufsbildungssysteme in den Herkunftsländern häufig anders und nicht selten weniger komplex ausgeprägt als das mehrgliedrige deutsche Bildungswesen (Stoewe 2017). Des Weiteren haben viele Geflüchtete gar keine oder nur sehr geringe formale Bildungserfahrungen und sind häufig

auch nicht alphabetisiert. Die Lernerfahrungen sind entsprechend anders ausgeprägt und auch gesellschaftlich durch andere Rollenvorstellungen zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch in Bezug auf gesellschaftliche Wertvorstellungen verschieden. Auch im Bildungsbereich dürfen Geflüchtete jedoch keinesfalls als eine homogene Gruppe fehlgedeutet werden, denn die Bildungssysteme unterscheiden sich zwischen den Fluchtländern signifikant. Außerdem sind individuelle biographische Erfahrungen und Lernvoraussetzungen in Lerngruppen mit Geflüchteten ebenso üblich wie bei jeder Lernenden-Kohorte, der keine geflüchteten Menschen zugehörig sind. So verfügen Menschen mit einem Fluchthintergrund „über verschiedenartige Qualifikationen, Erfahrungen, Kompetenzen und Ressourcen“, denn auch wenn die Qualifikationen Geflüchteter noch recht wenig erforscht sind, weisen erste Erhebungen und Auswertungen auf eine große Qualifikations- und Erfahrungsbandbreite hin (Popescu-Willigmann/Nenkova 2018, o. S.; siehe auch Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 2018; BAMF 2017b). Das Vorwissen und die Lernerfahrungen der Teilnehmenden sollten bei Bildungsmaßnahmen für Geflüchtete besonders sorgfältig berücksichtigt werden. Dies insofern, als sowohl die mentale Öffnung für mitunter gänzlich neue Lernformen zum einen und die Befähigung zum Lernen in dem neuen Setting zum anderen erst durch den sorgsamsten Umgang und die angemessene Ziel-, Inhalts- und Methodenauswahl für viele Teilnehmende hierdurch überhaupt erst möglich zu werden verspricht.

Ebenso ist dem Umstand Rechnung zu tragen, dass die Adressatinnen und Adressaten von Erstorientierungsmaßnahmen *Lebensbedingungen* haben, die lernhinderlich sein können. Vor allem prägen viele Ungewissheiten das alltägliche Leben: Der Ausgang des Asylverfahrens und dessen existenzielle Konsequenzen sind hier ebenso zu nennen wie der Erhalt von Sozialleistungen zur Bestreitung des Unterhalts. Die Ungewissheit über den Verbleib von Familienmitgliedern oder das beklemmende Wissen um die persönlichen, sozialen und materiellen Verluste infolge der Flucht können ebenso wie die schiere Unkenntnis in vielerlei Alltagsfragen und die mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache zu situativer oder chronischer Überforderung und Resignation führen. Gesundheitliche Beschwerden sind weitere Barrieren im Leben vieler Geflüchteter, sei es, weil das Asylbewerberleistungsgesetz die Versorgung chronischer Erkrankungen kaum vorsieht oder weil schwere Traumatisierungen mit wirkmächtigen Traumafolgestörungen vorliegen. Traumafolgestörungen besitzen unterschiedliche Ausprägungen, bleiben häufig unerkannt und in Ermangelung von therapeutischen Ressourcen und kulturellen oder mentalen Blockaden unbehandelt, sodass sie die Handlungsfähigkeit zum Teil massiv beeinträchtigen (Backe 2018). Zugleich sind die grundlegenden Lebensumstände beschwerlich, zu denen als prägnantes Beispiel das Wohnen in lauten und beengten Sammelunterkünften zählt – unter fremdbestimmten Regeln und ohne Rückzugsmöglichkeit oder Privatsphäre.

Diese Lebensumstände verantworten neben weiteren Lebenslagenerschwer-nissen häufig Schlafentzug, Konzentrations- und Lernschwierigkeiten und verschulden oft Motivationserschwer-nisse (Petzi 2018). Schließlich gibt es verschieden ‚gute‘ Begegnungen mit und Anfeindungen aus der Mehrheits-gesellschaft, was sich auf die Motivation für Erstorientierung oder später In-tegration, und auch auf das Lernen-können nachteilig auswirken kann.

4.2 Einige Implikationen für die Erstorientierungsarbeit

Zahlreiche *Implikationen* ergeben sich für Anbieter von Erstorientierungs-maßnahmen, um ein adressatenorientiertes Angebot zu gestalten.

„Adressatenorientierte Lehre für Geflüchtete richtet sich also an Menschen, deren Lebenserfahrungen und Lebenslagen sich ähneln. Darüber hinaus sind die Adressa-ten aber heterogen, da sie aus vielfältigen nationalen, ethnischen, Bildungs- und Be-rufs- sowie Gesellschafts- und Kulturräumen kommen, und sie sind – wie jeder und jede Lernende – heterogen als Persönlichkeit, als soziales Wesen und als Biografie-träger, der oder die individuell und mehr oder minder stark begabungsrealisierend im Leben unterwegs ist.“ (Popescu-Willigmann/Remmele 2018b, S. 18)

Es geht schon vor der Planung oder Durchführung von Unterricht darum, sich als Anbieter in die Lage zu versetzen, Erstorientierungsmaßnahmen zielgrup-penadäquat erbringen zu können. Neben dem Bedarf an einer *Sensibilisie-rung* und *Ausbildung* des pädagogischen Fachpersonals, um Zielgruppen-competenz und Handlungsfähigkeit zu gewinnen, sollten bei der Maßnah-menkonzeptionierung die *Lebenslagen Geflüchteter* konkret auch im Sozial-raum eingehend *analysiert* werden. Gespräche mit anderen Bildungsakteuren, Behörden und MultiplikatorInnen, die Vernetzung mit den Communities und den Unterkünften helfen, *Bekanntheit und Vertrauen* bei der Zielgruppe und zugleich Zielgruppenkompetenz als Bildungsträger aufzubauen.

Die *Binnendifferenzierung* innerhalb einer Lerngruppe kann als didakti-sches Mittel bei der Planung wie auch bei der Durchführung von Unterricht zur teilnehmerorientierten Maßnahmengestaltung eingesetzt werden. Es sind damit alle Formen der Differenzierung gemeint,

„die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten LernerInnengruppe vorgenommen werden – also Methoden, um mit den Unterschieden der Lernenden umzugehen, ohne die gesamte Gruppe dauerhaft aufzuteilen“ (Aschemann 2011, S. 2).

„Chancengleichheit und optimale Förderung für jede und jeden“ ist das Ziel der Binnendifferenzierung, ohne von der Idee des sozialen Lernens in der Gruppe Abstand zu nehmen, sondern gerade auch durch Einsatz von „Koope-ration in und mit der Gruppe“ (Klein o. J., o. S.). Für die unterrichtliche Rea-lisierung der Binnendifferenzierung sind komplexe Lernarrangements erfor-derlich, etwa durch den Einsatz von mehr als einer Lehrkraft pro Kursgruppe

oder Klassenverband, da sonst mit der Binnendifferenzierung einhergehende parallele Prozesse nicht überblickt oder gut umgesetzt werden können (Aschemann 2011, S. 3 f.). Mit der Binnendifferenzierung kann auch auf die in der Praxis kaum realisierbare Bildung homogener Lerngruppen (Außendifferenzierung) verzichtet und zugleich Diversitätspotenzial im Unterricht entfaltet werden. Demmig (2003) befasst sich in ihrer qualitativen Studie theoretisch mit dem Konzept der Binnendifferenzierung im Sprachlernbereich und bietet eine Fülle an Erkenntnissen aus der Deutsch-als-Zweitsprache-Praxis, die für die Erstorientierung wertvolle Anregungen beinhalten.

Bei der Ziel-, Inhalts- und Methodenwahl sollte nicht ausschließlich aus einer fachlichen Perspektive, sondern vor allem *pädagogisch-lernpsychologisch* vorgegangen werden, um *lernförderliche Settings* zu arrangieren, die den individuellen Lernvoraussetzungen und Erfahrungen der Teilnehmenden Rechnung tragen. Gleichzeitig sollten Maßnahmen mit hohem *Nutzwert* für die Teilnehmenden gestaltet werden, da die Teilnahme freiwillig ist und Menschen mit den benannten Erschwernissen oder mangelndem Selbstwirksamkeitsglauben entsprechend für die Maßnahme gewonnen werden müssen.

Als *Kursorte* sollten solche Lagen und solche Unterrichts- und Lernräume genutzt werden, die positive Assoziationen zu schaffen vermögen und zu den Nachteilen der den Teilnehmenden bekannten Räume ein Gegengewicht bilden. Es gilt, einen Abstand von der artifiziellen Wirklichkeit in der abgesonderten Welt der Zwischenunterbringung herzustellen und stattdessen die Realität im Zielland Deutschland und im örtlichen Sozialraum als gesellschaftliche *Normalität zu erleben, zu entdecken, zu erkunden und bewältigen zu lernen*. Dies erfordert eine Vielzahl von *Lernorten im Sozialraum*, die Praxis im Sozialraum und Interaktionen mit sozialräumlichen Akteuren ermöglichen. Exkursionen und Expeditionen sind z. B. probate Mittel (ausführlich: Kattwinkel/Petzi/Wein in Beitrag 10 und Petzi/Wein in Beitrag 11 sowie am Beispiel HO:PE in Beitrag 5 von Guèye in diesem Band).

Durch die *Vernetzung* mit sozialpädagogischen und medizinischen Anlaufstellen kann für die Teilnehmenden ein über das Kursangebot hinausgehender *Mehrwert* geschaffen werden, der ebenso lernzielförderlich wirken kann, da der Zugang zum Kurs niedrigschwelliger wird, Lernbarrieren potenziell abgebaut und lebenslagenbezogene Erschwernisse einer Unterstützung zugeführt werden können. Dazu werden Informationen an die Teilnehmenden unmittelbar und persönlich weitergegeben: in Form von Aushängen, Mitnahmемaterialien und vor allem von Verweisberatung oder gar Hospitation anderer Akteure in den Erstorientierungskursen, sowie durch die Teilnahme an oder die Veranstaltung von Messen und Informationsevents.

Ebenfalls empfiehlt es sich, die *Lehrkräfte als Mitgestaltende* bei der Lehrplanarbeit aktiv einzubinden. Als unmittelbares und wichtigstes Bindeglied zu den Adressatinnen und Adressaten können ihre fachlichen und zielgruppenbezogenen Erfahrungen im Gestaltungsprozess verwertet werden,

um den Unterricht dadurch stärker und laufend aktualisiert adressatenorientiert zu gestalten. Es können die Voraussetzungen für iterative Feedbackschleifen geschaffen werden, um eine fortlaufende Evaluation und die Maßnahmenoptimierung noch während laufender Kursdurchgänge zu realisieren.

Im Sinne einer ganzheitlichen Unterrichtskonzeption sollten die eigenen Mitarbeitenden, vor allem die Lehrkräfte, ebenfalls ausdrücklich adressiert werden, mit *fachlichen, sozialen und psychologischen Unterstützungen* wie z. B. kollegialer Beratung und Intervision sowie Supervision, Coaching und Externenberatung, damit sie ihre Handlungsfähigkeit und Resilienz für die professionelle pädagogische Arbeit mit Geflüchteten weiterentwickeln und die hohen fachlichen Anforderungen an Vielfalt und komplexe Lehrsituationen sowie die Arbeit mit Menschen in herausfordernden Lebenslagen konstruktiv und ressourcenbewusst bewältigen können (siehe auch Backe 2018 und Petzi 2018).

5 Zum Schluss: Einige Merkmale ‚guten Unterrichts‘

Dieser Grundlagenbeitrag handelte von der Unterrichtsplanung nach didaktischen und methodischen Standards. Mit der Auswahl an Modellen, Theorien, Konzepten, Begriffen und Erläuterungen sollte das große Spektrum an pädagogisch wertvoller – das heißt: lernförderlicher – Unterrichtsgestaltung aufgezeigt werden. Der Beitrag versteht sich als Hilfestellung für konkrete Entscheidungen und Planungshandlungen sowie für die Durchführung und Bewertung von Bildungsmaßnahmen in unterrichtlichen Settings. Zum Abschluss rahmen daher in der Bildungslandschaft anerkannte Kriterien ‚guten Unterrichts‘ die didaktischen und methodischen Ausführungen, in Ergänzung zu der Hinführung in der Einleitung.

‚Guter Unterricht‘ kann aus wenigstens drei Perspektiven als solcher beurteilt werden: (1) anhand seiner Wirkungen oder Effekte (Lernergebnisse, Kompetenzen), (2) anhand normativer Vorstellungen (z. B. Erfüllung pädagogischer, gesellschaftlicher, rechtlicher, kommunikativer oder anderer zur Norm genommener Kriterien) und (3) in Bezug auf die Prozessqualität (Ditton 2002, S. 198 f.; Merkens 2010, S. 111 f.).

Mit den *Zehn Merkmalen guten Unterrichts* von Meyer (2016; 2018, S. 227 ff.) und der Strukturierung wirksamer Faktoren des Unterrichts des *QAIT-Modells* von Slavin (1996, S. 4-12), weiterentwickelt von Ditton (2000, S. 81 ff.), zitiere ich zwei empirisch begründete, stark rezipierte und praktisch unmittelbar anwendbare Modelle (Helmke/Schrader 2008, S. 18 f.) für eine hohe Unterrichtsqualität, mit denen Ergebnis-, Prozess- und normative Qualitätsdimensionen angesprochen sind:

Der *Zehnerkatalog von Meyer* umfasst von Meyer empirisch überprüfte Merkmale eines Unterrichts, der hohe kognitive, methodische und soziale Lernerfolge zeitigen soll. Der Katalog bietet Anregung und ist beispielhaft mit Maßnahmen zur Erfüllung der Merkmale befüllt. Die zehn Merkmale können um die sechs Dimensionen der didaktischen Strukturierung (siehe am Ende von Kapitel 1) herum zugeordnet werden, wodurch der Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität und didaktischer sowie methodischer Arbeit offenbar wird. Meyer bietet auch Beobachtungsbögen, anhand derer Unterricht in Bezug auf diese Merkmale untersucht werden kann, etwa zur Evaluation, Korrektur oder Weiterentwicklung (Meyer 2018, S. 227-235). Ausführlich erläutert und begründet ist der hier nach Meyer (2018, S. 227 f.) reproduzierte Katalog bei Meyer (2016) nachzulesen:

- (1) „*Klare Strukturierung des Unterrichts*“ durch Klarheit über Unterrichtsziele, -inhalte, -prozesse und -rollen, Entwicklung und Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen
- (2) „*Hoher Anteil echter Lernzeit*“ durch Zeitmanagement, Rhythmisierung des Unterrichtsablaufs und Zeitverbindlichkeit sowie Auslagern und Reduktion von Organisationsaufgaben gegenüber Lernaufgaben
- (3) „*Inhaltliche Klarheit*“ durch plausible thematische Strukturierungen, klare und verbindliche Ergebnissicherung, für die Lernenden verständliche Aufgabenstellungen und förderndes Monitoring des Lernverlaufs
- (4) „*Transparente Leistungserwartungen*“ durch ein klar kommuniziertes und an den geltenden Richtlinien und Prüfungsbedingungen orientiertes und dem Leistungsvermögen der Lernenden entsprechendes Lernangebot und zügige, lernförderliche Rückmeldungen zum Lernfortschritt
- (5) „*Methodenvielfalt*“ durch Einsatz vielfältiger Inszenierungstechniken und Handlungsmuster, variabler Verlaufsformen und verschiedener Lernorte sowie Ausgewogenheit der eingesetzten Grundformen des Unterrichts
- (6) „*Lernförderliches Klima*“ durch Wertschätzung und Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsteilung, Gerechtigkeit und Fürsorge durch die Lehrkraft und gegenseitig innerhalb des Klassenverbands
- (7) „*Sinnstiftendes Kommunizieren*“ durch Beteiligung der Lernenden an Unterrichtsplanung und -gestaltung, konstruktive und wertschätzende Gesprächskultur und Einsatz sinnstiftender Kommunikationsmaßnahmen
- (8) „*Individuelles Fördern*“ durch innere Differenzierung, Individualisierung und Integration, besondere Förderung Lernender aus Risikogruppen und mit besonderen Benachteiligungserfahrungen

- (9) „*Intelligentes Üben*“ durch häufige, lernstandadäquate und lernförderliche Übungsmöglichkeiten, Ausbildung von Übungskompetenz und bewussten Einsatz von Lernstrategien, gezielte Hilfestellungen durch Lehrkraft und fehler- sowie experimentierfreudiges Übungsklima
- (10) „*Vorbereitete Umgebung*“ durch gute innere und äußere Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Unterrichtsmaterial und Lernwerkzeug

Das *QAIT-Modell* von Slavin umfasst die Faktoren „Quality of instruction“ (Unterrichtsqualität), „Appropriate levels of instruction“ (angemessene Lernniveaus), „Incentives“ (Anreiz und Motivation) und „Time“ (Unterrichtszeit), die die Lehrinstitution (Schule) und die Lehrkraft unmittelbar beeinflussen können. Wenn sie zusammengekommen ergiebig gestaltet werden, konstituiert sich effektiver – ergebniswirksamer – Unterricht, da der Lernprozess komplex und die genannten Unterrichtsfaktoren interdependent in Bezug auf die Wirksamkeit des Unterrichts sind (Slavin 1996, S. 5 f.). In seiner Operationalisierung bietet Ditton (2000, S. 81 ff.) einen Katalog mit Variablen an, anhand derer die Unterrichtswirksamkeit durch Optimierung der vier Faktoren erhöht werden kann. Dieser Katalog wird hier vollständig und nur geringfügig angepasst wiedergegeben:

- „*Qualität (Quality)*“: Präsentation von Lehrinhalten und Informationen so, dass Lernende sie leicht lernen können (Qualität des Curriculums und der Präsentation bzw. Darstellung der Inhalte im Unterricht); Merkmale dafür sind: „[1] Struktur und Strukturiertheit des Unterrichts; [2] Klarheit, Verständlichkeit, Prägnanz; [3] Variabilität der Unterrichtsformen; [4] Angemessenheit des Tempos (Pacing); [5] Angemessenheit des Medieneinsatzes; [6] Übungsintensität; [7] Behandelte Stoffumfang; [8] Leistungserwartung und Anspruchsniveau“
- „*Angemessenheit (Appropriateness)*“: Sicherstellung durch die Lehrenden, dass der Unterricht weder zu schwer noch zu leicht ist und damit den Lernvoraussetzungen der Lernenden optimal entspricht; Merkmale dafür sind: „[1] Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades; [2] Adaptivität [als Eignung des Unterrichts für heterogene Lernende]; [3] Diagnostische Sensibilität/Problemsensitivität; [4] Individuelle Unterstützung und Beratung; [5] Differenzierung und Individualisierung; [6] Förderungsorientierung“
- „*Anreiz und Motivation (Incentives)*“: Sicherstellung der Motivation und Bereitschaft der Lernenden, dem Unterricht zu folgen, sich zu beteiligen und Inhalte anzueignen durch die Lernenden; Merkmale dafür sind: „[1] Bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele; [2] Bekannte Erwartungen und Ziele; [3] Vermeidung von Leistungsangst; [4] Interesse und Neugier wecken; [5] Bekräftigung und Verstärkung; [6] Positives Sozialklima in der Klasse/[Kursgruppe]“

- „*Unterrichtszeit (Time)*“: Zeit der Lernenden zur Aneignung des Lernstoffes, und zwar die mögliche und die effektiv genutzte Zeit, welche ebenfalls motivatorische Effekte besitzt; Merkmale dafür sind: „[1] Verfügbare Zeit; [2] Lerngelegenheiten; [3] Genutzte Lernzeit; [4] Inhaltsorientierung, Lehrstoffbezogenheit; [5] Klassenmanagement, Klassenführung“

6 Quellenverzeichnis

- Aff, Josef (2006): Wege (méthodos) zu mehr Unterrichtsqualität. In: wissenplus, 4-2005/06, S. 12-15.
- Albers, Hans-Jürgen (2012): Handlungsorientierung. In: May, Hermann/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Lexikon der ökonomischen Bildung. 8., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Oldenbourg, S. 299-301.
- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. London: Longman Publishing Group.
- Aschemann, Birgit (2011): Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen. Ein didaktischer Reader verfasst im Rahmen des Projekts „Deutsch und andere Erstsprachen im gemeinsamen Alphabetisierungskurs“. https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf (07.06.2018).
- Baacke, Dieter (2001): Was ist Medienkompetenz? <https://www.dieter-baacke-preis.de/dieter-baacke-preis/was-ist-medienkompetenz/> (07.06.2018).
- Backe, Julia (2018, i. E.): Umgang mit Traumafolgestörungen. In: Popescu-Willigmann, Silvester/Remmele, Bernd (Hrsg.): „Refugees Welcome“ in der Erwachsenenbildung. Adressatengerechte Programmgestaltung in der Grundbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, o. S.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2016): Erstorientierung und Deutsch Lernen für Asylbewerber in Bayern. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integration/Sonstiges/konzept-kurse-asylbewerber.pdf?__blob=publicationFile (07.06.2018).
- Bloom, Benjamin S./Engelhart, Max D./Furst, Edward J./Hill, Walker H./Krathwohl, David R. (1956): Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: McKay.
- Bönsch, Manfred (1991): Adressatenorientierte Didaktik – entwickelt primär als Planungs- und Beratungsdidaktik, sekundär als Vermittlungsdidaktik. In: Tietgens, Hans (Hrsg.): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, S. 159-168.
- Brüggen, Niels/Bröckling, Guido (2017): Außerschulische Medienkompetenzförderung. In: Gapski, Harald/Oberle, Monika/Staufer, Walter (Hrsg.): Medienkompetenz. Herausforderung für Politisch, politische Bildung und Medienbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 155-165.

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017a): Kurskonzept: Erstorientierung und Deutsch lernen für Asylbewerber. <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integration/Sonstiges/konzept-kurse-asylbewerber.html> (07.06.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017b): Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit. BAMF-Kurzanalyse. Ausgabe 02/2017 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse8_sozial-komponenten-gesamt2016.pdf?__blob=publicationFile (07.06.2018).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2018): Erstorientierungskurse für Asylbewerber mit unklarer Bleibeperspektive. <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Projekttraeger/ErstorientierungskurseAsylbewerber/erstorientierung-asylbewerber-no.html> (07.06.2018).
- CONFINTEA (1998): Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft. Hamburg: UNESCO-Institut für Pädagogik.
- Demmig, Silvia (2003): Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Kassel: Universität Kassel. https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-1529/1/diss2386_09.pdf (07.06.2018).
- Ditton, Hartmut (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft). Weinheim/Basel: Beltz, S. 73-92.
- Ditton, Hartmut (2002): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft, 30 (3), S. 197-212.
- Döring, Klaus W. (1973): Lehr- und Lernmittel – Medien des Unterrichts. Zur Geschichte und Didaktik der materialen unterrichtlichen Hilfsmittel. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dolch, Josef (1965): Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen: Henn.
- Drumm, Julia (2007): Einführung. In: Drumm, Julia (Hrsg.): Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9-11.
- Elsässer, Traugott (2000): Choreografien unterrichtlichen Lernens als Konzeptionsansatz für eine Berufsfelddidaktik. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP). http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4655/28547_154632.pdf (07.06.2018).
- Euringer, Caroline (2015): Was ist Grundbildung? Untersuchung des Grundbildungsverständnisses aus Perspektive der Bildungsverwaltung. In: Grotlüschen, Anke/Zimper, Diana (Hrsg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster/New York: Waxmann, S. 27-40.
- Euringer, Caroline (2016): Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 39 (2), S. 241-254.

- Fröhlich, Roland (2007): Lehrervortrag. In: Drumm, Julia (Hrsg.): *Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 59-93.
- Ghaderi, Cinur/Eppenstein, Thomas (Hrsg.) (2017): *Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gudjons, Herbert (2011): *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. 3., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimann, Paul/Otto, Gunther/Schulz, Wolfgang (1965): *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich-Wilhelm (2008): Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. In: *Seminar*, 2008 (3), S. 17-47.
- Hemmer, Michael (1996): Grundzüge der Exkursionsdidaktik und -methodik. In: Bauch, Johann: *Exkursionen im Naturpark Altmühltal*. O.O.: Informationszentrum Naturpark Altmühltal, S. 9-16.
- Hintz, Dieter/Pöppel, Karl Gerhard/Rekus, Jürgen (2001): Medien im Unterricht. In: Hintz, Dieter/Pöppel, Karl Gerhard/Rekus, Jürgen (Hrsg.): *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Weinheim/München: Juventa, S. 231-234.
- Hoffmann, Joachim/Engelkamp, Johannes (2017): *Lern- und Gedächtnispsychologie*. 2., überarbeitete Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2018): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016. Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. IAB Forschungsbericht 13/2017. Korrigierte Fassung vom 20.02.2018. <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2017/fb1317.pdf> (07.06.2018).
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2014): *Didaktische Modelle*. 11. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: *Berlinische Monatsschrift* (4), S. 481-494.
- Kerres, Michael (2008): Mediendidaktik. In: Sander, Uwe/von Gros, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 116-122.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: *Die Deutsche Schule*, 50 (10), S. 450-471.
- Klafki, Wolfgang (1963): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klebl, Michael (2015a): Didaktik. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hrsg.): *Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 893-894.
- Klebl, Michael (2015b): Methodik. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hrsg.): *Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 914.

- Klebl, Michael (2015c): Didaktische Modelle. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hrsg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 196-242.
- Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (2015): Bildungsplanung: Ziele und Inhalte der beruflichen Bildung gestalten. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hrsg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 9-16.
- Klein, Rosemarie (o. J.): Binnendifferenzierung. Lernen als Bereicherung erfahren – konstruktive Bildungsarbeit mit Geringqualifizierten. <https://wb-web.de/wissen/lehren-lernen/binnendifferenzierung-1.html> (07.06.2018).
- Lipsmeier, Antonius (2015a): Lehrplanarchitektoniken und curriculare Trends. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann (Hrsg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 243-270.
- Lipsmeier, Antonius (2015b): Modularisierung. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hrsg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 915.
- Lutz, Lukas/Popescu-Willigmann, Silvester (2015a): Lernziele als Leitlinien für den Unterricht. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hrsg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 23-46.
- Lutz, Lukas/Popescu-Willigmann, Silvester (2015b): Instrumente und Methoden der Unterrichtsplanung. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hrsg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 47-74.
- Martial, Ingbert von (2000): Die Auswahl der Medien. In: Martial, Ingbert von/Bennack, Jürgen (Hrsg.): Einführung in schulpraktische Studien. Vorbereitung auf Schule und Unterricht. 6., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 136-153.
- Martial, Ingbert von (2002): Einführung in didaktische Modelle. 2., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Merkens, Hans (2010): Unterricht. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Meyer, Hilbert (2007): Grundformen des Unterrichts – Langfassung. Dritte Lektion, Ergänzung zu Abschnitt 2. http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/download/Grundformen_des_Unterrichts_Langfassung.pdf (07.06.2018).
- Meyer, Hilbert (2011): Unterrichtsmethoden. In: Kiper, Hanna/Meyer, Hilbert/Topsch, Wilhelm: Einführung in die Schulpädagogik. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 109-121.
- Meyer, Hilbert (2016): Was ist guter Unterricht? 12. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Hilbert (2017a): Unterrichtsmethoden I. Theorieband. 17. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Hilbert (2017b): Unterrichtsmethoden II. Praxisband. 15. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Hilbert (2018): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. 9. Auflage. Berlin: Cornelsen.

- Möller, Christine (1976): Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielestellung. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Moser, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachen im Medienzeitalter. 5., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Münch-Rosenthal, Bettina (2007): Schülervortrag, Referat und Präsentation. In: Drumm, Julia (Hrsg.): Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 44-58.
- Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2000): Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 22 (3), S. 421-442.
- Petzi, Moritz (2018, i. E.): Professionalisierung des Lehrpersonals. In: Popescu-Willigmann, Silvester/Remmele, Bernd (Hrsg.): „Refugees Welcome“ in der Erwachsenenbildung. Adressatengerechte Programmgestaltung in der Grundbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, o. S.
- Popescu-Willigmann, Silvester/Lutz, Lukas (2015): Angebot an beruflicher Erstausbildung und ausgewählte Einflüsse. In: Klebl, Michael/Popescu-Willigmann, Silvester (Hrsg.): Handbuch Bildungsplanung. Ziele und Inhalte beruflicher Bildung auf unterrichtlicher, organisationaler und politischer Ebene. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 663-718.
- Popescu-Willigmann, Silvester/Nenkova, Yana (2018, i. E.): Teilhabe an Ausbildung und Arbeit. In: Popescu-Willigmann, Silvester/Remmele, Bernd (Hrsg.): „Refugees Welcome“ in der Erwachsenenbildung. Adressatengerechte Programmgestaltung in der Grundbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, o. S.
- Popescu-Willigmann, Silvester/Remmele, Bernd (Hrsg.) (2018a, i. E.): „Refugees Welcome“ in der Erwachsenenbildung. Adressatengerechte Programmgestaltung in der Grundbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Popescu-Willigmann, Silvester/Remmele, Bernd (2018b): Lernen im Kontext von Flucht und Ankommen. Grundbildung als Einstieg in die neue Lebenswelt. In: weiter bilden – DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 25 (3), S. 17-21.
- Reich, Kersten (1977): Theorien der Allgemeinen Didaktik. Zu den Grundlinien didaktischer Wissenschaftsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Reich, Kersten (2003): Einzelarbeit. In: Methodenpool online. <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/download/einzelarbeit.pdf> (26.06.2018).
- Riedl, Alfred (2004a): Didaktik der beruflichen Bildung. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Riedl, Alfred (2004b): Grundlagen der Didaktik. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Schiffauer, Werner/Eilert, Andrea/Rudloff, Marlene (Hrsg.) (2018): So schaffen wir das – eine Zivilgesellschaft im Aufbruch. Bedingungen für die nachhaltige Projektarbeit mit Geflüchteten. Bielefeld: transcript.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2008): Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Kassel: Kassel University Press.
- Schulz, Wolfgang (1965): Unterricht – Analyse und Planung. In: Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Schroedel, S. 13-47.
- Schulz, Wolfgang (1980): Unterrichtsplanung. 2., durchgesehene Auflage. München/Wien/Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

- Seel, Norbert (2003): Psychologie des Lernens. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. München/Basel: Reinhardt.
- Siemer, Joanna (2007): Einzelarbeit. In: Drumm, Julia (Hrsg.): Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 18-25.
- Sindler, Alexandra (2004). Etablierung einer neuen Lernkultur. Modelle medienbasierter Lernarrangements zur Förderung selbstregulierten Lernens im Kontext der Organisation. Wien: Lit.
- Slavin, Robert E. (1996): Education for all. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Speth, Hermann/Berner, Steffen (2011): Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. Eine Fachdidaktik. 10. Auflage. Rinteln: Merkur Verlag.
- Standop, Jutta/Jürgens, Eiko (2015): Unterricht planen, gestalten und evaluieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stangl, Werner (2018): Lernpsychologie [werner stangl]s arbeitsblätter. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Lernpsychologie.shtml> (07.06.2018).
- Steindorf, Gerhard (2000): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stoewe, Kristina (2017): Bildungsstand von Geflüchteten: Bildung und Ausbildung in den Hauptherkunftsländern. IW-Report 2017 (37). https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2017/IW-Report_2017_37_Bildungssysteme_in_den_Herkunftslaendern_Gefluechteter.pdf (07.06.2018).
- Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Wijnen, Christine W. (2013): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tenorth, Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2012): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Terhart, Ewald (2008): Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In: Meyer, Meinert A./Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 13-34.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Traub, Silke (2000): Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit. Ein Arbeitsbuch für Lehrende und Studierende. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tröster, Monika (2000): Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Wiesbaden: W. Bertelsmann Verlag, S. 12-27.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo (2004): Handbuch Medienpädagogik. Band 2: Mediendidaktik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Vock, Miriam/Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Walter, Catherine/Pfiffner, Manfred (2007): Erläuterungen zu Fritz Osers Basismodellen des Lernens. Ergänzung zur Sechsten Lektion. http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/download/1.Erlaeuerung_Basismodelle_des_Unterrichts.pdf (07.06.2018).
- Wiater, Werner (2006): Didaktische Theoriemodelle und Unterrichtsplanung. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 675-685.

IV Autorinnen, Autoren und Projektmitarbeitende

Autorinnen und Autoren



Sara Abiri, Promovierende im Fach Deutsche Sprache und Literatur mit dem Thema „Beratung in interkultureller Kommunikation“ an der Universität Hamburg, Magister im Fach Didaktik der Deutschen Sprache an der Azad Universität Teheran mit dem Thema „Höflichkeit kontrastiv in interkultureller Kommunikation Deutsch – Persisch“, B.Sc. im Fach Chemie an der Azad Universität Teheran. Sie hat im Projekt Hamburger Orientierungsprogramm: Perspektiven im Einwanderungsland des Flüchtlingszentrums Hamburg im Bereich der Evaluation – insbesondere der Verschriftlichung der Erhebung zu unbegleiteten, minderjährigen Geflüchteten – mitgearbeitet. Außerdem wirkte sie in verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern der interkulturellen Arbeit mit. Für die Hamburger Volkshochschule ist sie als Kursleiterin der „Sprachförderung für Mütter und Kinder“ tätig. E-Mail: saraabiri@yahoo.com

Beitrag: 7 – Erstorientierung für minderjährige Geflüchtete



Stefanie Bauerschaper, M.A., studierte Erziehungswissenschaften und Ethnologie an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Anschließend arbeitete sie als Bildungsreferentin im Jugendrotkreuz des Deutschen Roten Kreuzes, Landesverband Freiburg, wo ihre Schwerpunktthemen beim Diversity-Ansatz und dem interkulturellen Lernen lagen. In dieser Zeit absolvierte sie eine berufsbegleitende kunsttherapeutische Weiterbildung am Atelier für Kunst und schöpferische Prozesse in Freiburg. Gegenwärtig ist sie Projektmitarbeiterin und Beraterin im Flüchtlingszentrum Hamburg. Hier liegen ihre beruflichen Schwerpunkte in Qualifizierungen für Freiwillige in der Flüchtlingsarbeit sowie in der Sprachförderung geflüchteter Menschen. Sie interessiert sich für Zusammenhänge von Bildung, Kultur und künstlerischen Prozessen. E-Mail: s.bauerschaper@posteo.de

Beitrag: 8 – Orientierungswissen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren



Stefanie Ebbeler, M.A., erlangte ihren interdisziplinären B.A. als Kulturwirtin an der Universität Duisburg-Essen. Anschließend absolvierte sie den Master Internationale Migration und Interkulturelle Beziehungen am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) an der Universität Osnabrück. Seit 2014 ist sie als Flüchtlingsberaterin tätig, insbesondere in der Projektarbeit im Bereich Arbeitsmarktintegration und Erstorientierung bzw. Integration. Als Mitarbeiterin des Flüchtlingszentrum Hamburg leitete sie u. a. das EU-geförderte Projekt HO:PE und ist als Beraterin in der Clearingstelle zur medizinischen Versorgung von Ausländerinnen und Ausländern tätig. E-Mail: ebbler@fz-hh.de

Herausgeberin

Beiträge: Prolog: Erstorientierung für Geflüchtete – eine Handreichung; 4 – Erstorientierung für erwachsene Geflüchtete: Basistrainings; 9 – Lessons Learnt: Best-Practice-Anregungen aus dem Projekt HO:PE



Jacqueline Guèye, BBA (International Business and Management Studies), Zertifizierte Projektmanagement Fachfrau (GPM), ist Flüchtlingsberaterin und arbeitet seit Juli 2015 für die Zentrale Information und Beratung für Flüchtlinge gGmbH (Flüchtlingszentrum Hamburg). Im Projekt HO:PE war sie für die inhaltliche und organisatorische Koordination der Kursangebote verantwortlich. Daneben arbeitet sie im Hamburger Projekt Work and Integration for Refugees (W.I.R.) in der Deutschkursberatung. Hier bietet sie Information und Aufklärung für Geflüchtete über Deutschkursangebote und vermittelt Kursplätze in landesfinanzierte Deutschkurse für Flüchtlinge in Hamburg. E-Mail: gueye@fz-hh.de

Beitrag: 5 – Erstorientierung für erwachsene Geflüchtete: Vertiefungstrainings



Susanne Hartmann-Olpak studierte Philosophie, Linguistik und Soziologie in Hamburg. Seither arbeitet sie freiberuflich als Übersetzerin und Lektorin für Wissenschaft und Belletristik. Für eigene Texte, für Musiktheater und deutsch-türkisches Kabarett erhielt sie mehrere Literaturpreise. Seit einer Zusatzausbildung in DaF/DaZ unterrichtet sie Deutsch in allen Niveaustufen. Schwerpunkt ihrer Didaktik und Museumspädagogik (am Hamburger Schulmuseum) sind Empowerment und Demokratieerziehung. Sie verfügt über interkulturelle Erfahrung. Als Kursleiterin von HO:PE entwickelte sie wesentlich die Curricula und das Material für Spracherwerb, Alphabetisierung und politische Bildung. E-Mail: sh.olpak@web.de

Beitrag: 6 – Erstorientierung für erwachsene Geflüchtete: Didaktik der Vertiefungstrainings aus Sicht einer Lehrkraft



Dr. rer. pol. **Simone Kattwinkel**, Dipl.-Soz., studierte Soziologie mit den Schwerpunkten Wirtschafts- und Organisationssoziologie, Betriebswirtschaftslehre und Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihre Dissertation verfasste sie am Institut für Soziologie der LMU München zum Thema „Institutioneller Wandel – eine neoinstitutionalistische Betrachtung am Beispiel der Neuen Messe München“. Sie ist seit 2006 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Department für Bildungswissenschaft der Universität der Bundeswehr München in den Bereichen Organisationssoziologie/-pädagogik, Wirtschaftspädagogik und Bildungsmanagement tätig. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Work-Life-Balance, Diversity Management sowie Bildungsmanagement im Kontext von Flucht und Migration. E-Mail: simone.kattwinkel@unibw.de

Beiträge: 1 – Ziele, Rahmen und Konzepte der Erstorientierung aus pädagogischer Sicht; 10 – Adaption des Sozialraumes für die Soziale Arbeit mit Geflüchteten



Dr. phil. **Moritz Petzi** studierte an der Ludwig-Maximilians-Universität München Pädagogik mit den Nebenfächern Soziologie und Psychologie und promovierte anschließend im Fach Pädagogik. Seine theoretische Dissertation beschäftigt sich mit den Zusammenhängen von Sprache, Kultur und Mentalität vor dem Hintergrund einer eurozentrischen Perspektive der Pädagogik. Derzeit arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität der Bundeswehr München am Lehrstuhl für International Vergleichende und Interkulturelle Bildungsforschung. Seine Schwerpunkte in Lehre und Forschung umfassen u. a. Flucht und Migration und ihre Auswirkungen auf Lern- und Bildungsprozesse, die Didaktik des Unterrichts mit Menschen mit Fluchterfahrung und Migrationshintergrund, Rassismus und Diskriminierung, insbesondere die strukturelle und institutionelle Diskriminierung von Minderheitenangehörigen sowie die qualitative Methodenlehre. E-Mail: moritz.petzi@unibw.de

Beiträge: 1 – Ziele, Rahmen und Konzepte der Erstorientierung aus pädagogischer Sicht; 2 – Empowerment-Potenzial von Erstorientierung; 10 – Adaption des Sozialraumes für die Soziale Arbeit mit Geflüchteten; 11 – Nutzbarmachung und Aktivierung des Sozialraumes für die Erstorientierung



Silvester Popescu-Willigmann ist Diplom-Wirtschaftspädagoge, Diplom-Verwaltungswirt (FH) und Finanzfachwirt (FH). Bevor er in die Schweiz in das Verlagswesen wechselte, war er Geschäftsführer des Flüchtlingszentrums Hamburg, wo er neben Projektinnovationen die Entwicklung neuer Strukturen und Prozesse während des großen Flüchtlingszuzugs ab 2014 verantwortete. Er betätigt sich weiter als Publizist und Berater in der Berufs- und Erwachsenenbildung, im Management von NGO und NPO sowie in der Steuerung und Finanzierung von sozialen und Bildungsprojekten. Zur beruflichen Bildung, zu Sozial- und Gesundheitsökonomie und zu zahlreichen Gebieten des Managements unterrichtet er in verschiedenen Settings.

Führungserfahrung hat er im Sozialsektor, im Gesundheitswesen und in der öffentlichen Verwaltung. E-Mail: pub@sp-edu.net

Herausgeber

Beiträge: Prolog: Erstorientierung für Geflüchtete – eine Handreichung; 9 – Lessons Learnt: Best-Practice-Anregungen aus dem Projekt HO:PE; 12 – Didaktische und methodische Grundlagen



Lena Raimbault (geb. Daberkow), M.A., absolvierte ihren B.A. in den Fächern Erziehungswissenschaften und Romanistik an der Universität Osnabrück. Anschließend absolvierte sie den Studiengang Internationale Migration und Interkulturelle Beziehungen (M.A.) am IMIS (Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien) ebenfalls an der Universität Osnabrück. Seit 2014 ist sie Mitarbeiterin im Flüchtlingszentrum Hamburg. Schwerpunktmäßig ist sie dort im Bereich der Deutschförderung und der Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten und in der allgemeinen Flüchtlingsberatung tätig. Im Projekt HO:PE war sie v. a. mit der Evaluation und der Abschluss-tagung des Projektes befasst. E-Mail: raimbault@fz-hh.de

Beitrag: 3 – Angebotsformen und Anbieterstrukturen für Erstorientierung



Dr. **Bernd Remmele**, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Wirtschaftslehre an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Zuvor war er mehrere Jahre Professor für ökonomische Bildung an der Wissenschaftlichen Hochschule Lahr und für Bildungsmanagement an der Universität der Bundeswehr München. Besondere Interessen sind u. a. allgemeinbildende ökonomische Bildung und Grundbildung. Er hat an verschiedenen nationalen und europäischen Projekten in leitender Funktion teilgenommen; diese behandelten Themen wie ökonomische Grundbildung, European Citizenship, Bildungsstandards für die ökonomische Bildung, Entrepreneurship Education und den Komplex Lehrerbildung, Migration und Integration. Er ist Mitglied im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DEGÖB). E-Mail: bernd.remmele@ph-freiburg.de

Herausgeber

Beitrag: 9 – Lessons Learnt: Best-Practice-Anregungen aus dem Projekt HO:PE



Christopher Wein, Sozialarbeiter/Sozialpädagoge M.A., arbeitete von 2015 bis 2016 im Flüchtlingszentrum Hamburg als Flüchtlingsberater in verschiedenen Projekten. Seit 2016 ist er hauptberuflich beim Schleswig-Holsteinischen Verband für soziale Strafrechtspflege; Straffälligen- und Opferhilfe e. V. in Kiel angestellt und dort u. a. in der Koordinierungsstelle für ambulante Sanktionsalternativen für junge straffällige Flüchtlinge tätig. Auch nach seinem Wechsel nach Kiel war er weiterhin als Mitarbeiter im HO:PE Projekt im Rahmen der Evaluation beschäftigt. Seit 2017 ist er zudem Mitarbeiter beim Deutschen Institut für Sozialwirtschaft e. V. und befasst sich dort mit verschiedenen sozialraumorientierten Projekten in Hamburg und Schleswig-Holstein. E-Mail: kontakt@christopher-wein.de; Website: <http://www.christopher-wein.de>

Beiträge: 10 – Adaption des Sozialraumes für die Soziale Arbeit mit Geflüchteten; 11 – Nutzbarmachung und Aktivierung des Sozialraumes für die Erstorientierung

Mitarbeitende im Projekt HO:PE

Am Projekt HO:PE haben über die genannten Autorinnen und Autoren hinaus die folgenden Projektmitarbeitenden wesentlich mitgewirkt:



Rosângela Gomes Rinneberg, M.Sc. Regionalwissenschaft/ Raumplanung am Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Diplom-Sozialarbeiterin in Curitiba/Brasilien und Staatliche Anerkennung als Sozialpädagogin und Sozialarbeiterin in Hamburg, ist seit Oktober 2016 Mitarbeiterin des Flüchtlingszentrums Hamburg und für die Evaluation des HO:PE-Projekts verantwortlich. Davor arbeitete sie zwölf Jahre als Sozialarbeiterin im Bereich Sozialwohnungspolitik, Sozialpolitik und Projektevaluierung in Curitiba/Brasilien. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt in dem Themenfeld Projektevaluierung in der Sozialarbeit, im Kontext von Sozialwohnungsbauprojekten, Projektentwicklung und Sozialraummanagement. E-Mail: rosangela

gomesrinneberg@gmail.com



Wiebke Kappus, M.A., studierte Sozialwissenschaften (B.A.) in Marburg und Internationale Migration und Interkulturelle Beziehung (M.A.) am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) in Osnabrück. Während ihrer Tätigkeit für das Flüchtlingszentrum Hamburg bestand einer ihrer Arbeitsschwerpunkte in der Durchführung einer Bedarfserhebung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Hamburg. Darüber hinaus war sie im Hamburger Projekt Work and Integration for Refugees (W.I.R.) als Flüchtlingsberaterin tätig. Derzeit arbeitet Frau Kappus in der Handwerkskammer Hamburg als Qualifizierungsberaterin im Projekt Mission Zukunft – Beratung über Anpassungs- und Nachqualifizierung in Hamburg. E-Mail: w.s.kappus@gmail.com



Janina Pohle absolvierte den B.A. in Islamwissenschaft in Hamburg und den Master „Migration und Diversität“ an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Schon seit Anfang des Studiums ist sie in interkulturellen pädagogischen und sozialpädagogischen Projekten und an verschiedenen Stellen der Flüchtlingsarbeit tätig. Seit Oktober 2013 berät sie im Flüchtlingszentrum und wirkte im EU-kofinanzierten Projekt FLORA (Flüchtlinge orientieren sich im Alltag) des Flüchtlingszentrums Hamburg mit. Sie koordinierte die Ankunft von Aufnahme Flüchtlingen v. a. aus Syrien, trug maßgeblich zur Konzeption des Projektes HO:PE bei und leitete dieses Projekt bis zum Beginn ihrer Elternzeit im Sommer 2016.



Najebullah Yunusy, M.A., studierte Ingenieurwissenschaften an der Universität von Kabul in Afghanistan. Im Jahr 1992 begann er seine Doktorarbeit in der ehemaligen Sowjetunion, die er nach zwei Jahren unterbrechen musste. In den Jahren 1994 bis 2000 arbeitete er beim UNHCR in Kiew, Ukraine, als Flüchtlingsberater. Schwerpunkt seiner Tätigkeit war das case-assessment von Farsi-sprachigen Flüchtlingen. Seit 2003 arbeitet er als Flüchtlingsberater beim Flüchtlingszentrum Hamburg. Hier bildet die Allgemeine Beratung zum Thema Asylverfahren und Aufenthaltsrecht seinen Schwerpunkt. Im Rahmen des Projekts HO:PE war er für die Organisation und Durchführung der Basistrainings und die individuelle Beratung

der Projektteilnehmenden verantwortlich. E-Mail: yunusy@fz-hh.de

